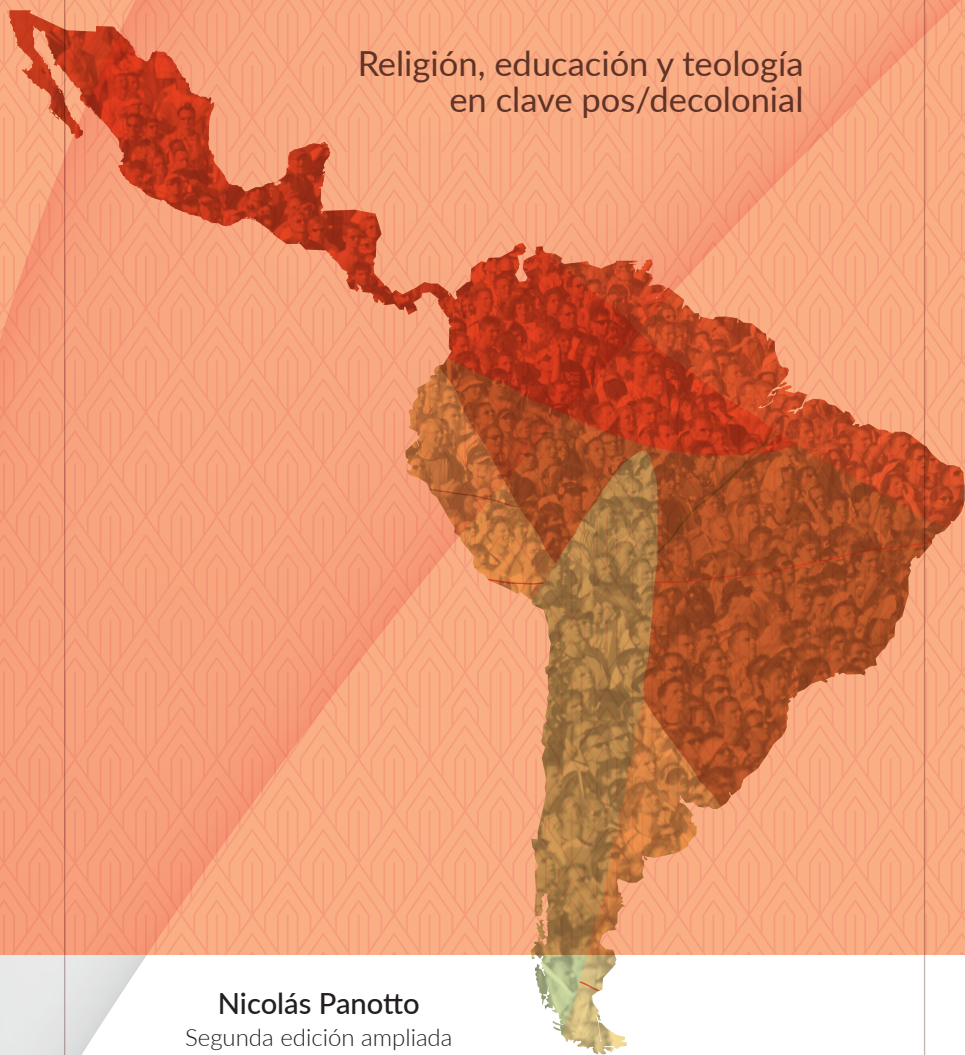


DESCOLONIZAR EL SABER TEOLÓGICO EN AMÉRICA LATINA

Religión, educación y teología
en clave pos/decolonial



Nicolás Panotto
Segunda edición ampliada

Segunda edición, enero 2023.

ISBN: 978-9915-9342-4-2

Consejo editorial:

Socorro Martínez

Rosario Hermano

Pablo Bonavía

Óscar Elizalde Prada

Manoel Godoy

Carmen Margarita Fagot

Juan Manuel Hurtado

Dirección editorial

Pilar Torres Silva

Diseño y diagramación:

Milton Ruiz

Portada:

Milton Ruiz

© 2023, Fundación Amerindia Oficina Ejecutiva

Cerrito 327 / 001 (11000) Montevideo – Uruguay.

Telefax: (598) 2916 7308

E-mail: amerindia@adinet.com.uy

Web: www.amerindiaenlared.org

Amerindia Continental agradece a las agencias de cooperación que han colaborado para hacer posible esta publicación:

CAFOD (Inglaterra) CCFD (Francia)

DESARROLLO Y PAZ (Canadá)

DKA (Austria) EMW (Alemania)

MISEREOR (Alemania)

Derechos reservados para todas las ediciones. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, por cualquier medio, sin el permiso previo, por escrito, de la Fundación Amerindia.

ÍNDICE



Prólogo	7
Introducción.....	19
1. Descolonizar el saber: el pensamiento-otro como estrategia epistémica sociopolítica.....	25
2. Descolonizar los saberes/sabidurías teológicas.....	61
3. Descolonizar la educación teológica en América Latina	85
4. Reactualizar el principio ecuménico de la educación teológica	105
5. Crítica intercultural a la educación teológica	127
6. Educación en clave interreligiosa: conocimiento-otro, identidad y alteridad como marco pedagógico crítico	147
Bibliografía.....	171

PRÓLOGO



El libro *Descolonizar el saber teológico en América Latina* llega en el momento preciso para repensar la teología, las ciencias de la religión y la educación teológica (ET) en nuestra realidad latinoamericana. Efectivamente estas disciplinas requieren de nuevos enfoques teóricos para ubicarse en una realidad regional que, a pesar de diferir profundamente de épocas coloniales, se ve involucrada con nuevos mecanismos y formas de colonialismo. En este sentido el texto propone unas herramientas para lo que yo llamaría *una nueva vieja época*.

El extractivismo vigente y creciente en muchos de nuestros países representa una de las tentativas más agresivas para mantener el crecimiento económico que requieren las economías locales y mundiales para mantenerse. Todos sabemos que esta lógica nos lleva a un colapso ecológico de imprevisible magnitud y muy pocos apostamos todavía al verdadero cambio civilizatorio que requiere el planeta y la humanidad para mantener un equilibrio de vida. Desde

que se “inventó” América Latina hasta hoy, el extractivismo ha sido una de las manifestaciones y características más brutales del colonialismo y hoy, globalización de por medio, asistimos a un resurgir impresionante de este. Esta modalidad colonial de hoy transita por un colonialismo transnacional, un colonialismo de la madre tierra, un colonialismo interno, además del creciente colonialismo chino. No cabe duda de que toda nuestra realidad está impregnada no solamente de colonialidad (con todos los efectos objetivos, materiales, subjetivos y espirituales que impregnan nuestras identidades y prácticas) sino de un colonialismo presente y pujante que atraviesa cotidianamente todas nuestras esferas de vida.

Panotto pone a nuestro alcance unas herramientas teóricas poderosas para que la teología, las ciencias de la religión y la ET vuelvan a tener alguna incidencia en nuestros contextos, después de años marcados por cierto agotamiento de sus paradigmas, de sus mismas epistemologías y, en todo caso, de su impacto sobre la realidad cultural, social y política.

La teología latinoamericana de la liberación ha logrado desde sus inicios articularse y enriquecerse gracias a las ciencias sociales críticas, en sintonía con un contexto de luchas y de esperanzas sociopolíticas que en las últimas décadas perdieron mucho de su ímpetu como de su coherencia ideológica. Panotto muestra cómo la teoría pos/decolonial nos ayuda a comprender y analizar la colonialidad del ser, del poder y del saber. Nos ofrece pistas valiosas para implementar alternativas que disputen la hegemonía

de la epistemología dominante y colonial que rige todavía gran parte de nuestra manera de pensar y practicar la teología, la pedagogía, la política, entre otras. El desafío de “asumir y promover la pluralidad, la heterogeneidad y la diversidad como instancias críticas de poder” recorre con fuerza el análisis y las propuestas del autor.

Los dos primeros capítulos sintetizan las diferencias y complementariedades entre la teoría decolonial y el abordaje poscolonial. Aclaran los alcances que tienen descolonizar el poder y el ser, desarrollando específicamente la descolonización del saber. Incluye propuestas desafiantes para resignificar el saber teológico. La expresión pos/decolonial que utiliza Panotto apuesta más a lo complementario que a las contradicciones que pueden ser identificadas entre ambos enfoques. En ese sentido el prefijo “pos” no tiene que entenderse en su dimensión estrictamente temporal, como algo que vendría después de una época ya superada. Según el autor, el abordaje poscolonial postula que “persisten dinámicas coloniales, no solo en lo que se refiere al campo de la economía mundial sino también sociopolíticas (la presencia de Estados-nación), socioculturales (como las formas de definir la ciudadanía) y el lugar de lo religioso”.

Para prolongar los aportes teóricos mencionados y de cara a un mayor aterrizaje en el campo que sugiere el subtítulo *Religión, educación y teología en clave pos/decolonial*, considero que sería útil prolongar el debate y encarar investigaciones sobre la colonialidad y la *descolonización del creer*. Sin explicitarlo, Panotto introduce indirectamente ese desafío en su quinto capítulo relacionado con experiencias

y posibilidades de una educación escolar interreligiosa. Respecto a una descolonización del creer, se me ocurren algunas preguntas que valdría la pena abordar: ¿Cómo interactúan el creer y el saber en una visión intercultural y en perspectiva pos/decolonial? ¿Cómo analizar e interpretar en clave pos/decolonial las múltiples creencias de nuestro ámbito? Desde las más marcadas por cosmovisiones indígenas hasta las creencias no religiosas, pasando por el catolicismo popular, las expresiones evangélicas, la presencia, los préstamos y las adaptaciones latinoamericanas del islam, del budismo, del new age, etc., ¿cómo repensar la fe cristiana en clave pos/decolonial? Desde luego la pregunta no pretende alcanzar una fe pura pretendidamente descolonizada, sino ubicar la enorme diversidad de fes y de creencias en sus interacciones, por ejemplo, con lo religioso, lo político y lo ideológico en general. ¿Cómo los aparatos e instituciones religiosas y educativas (tanto endógenas como exógenas) tienden a colonizar el creer? ¿Qué efectos tendrá el descolonizar el creer sobre el aprender y enseñar creencias?

Los capítulos 3 y 4 están dedicados a la ET en América Latina. Su gran acierto consiste en ofrecer un marco global de análisis que va río arriba de consideraciones teológicas, pedagógicas e institucionales. Ofrecen un análisis muy pertinente para desmenuzar a la luz de la teoría pos/decolonial, esa realidad tan diversa como indeterminada y multiforme. Traen propuestas muy sugerentes para resolver las profundas limitaciones y contradicciones de ese campo de acción educativa. Aquí también unas reflexiones e investigaciones sobre la *colonialidad del creer* ofrecerían

mediaciones muy útiles para pasar de la teoría pos/decolonial en general a la teología y a la pedagogía y, por ende, a repensar la ET.

En el capítulo 3 el autor levanta varias preguntas de fondo que salen de la situación actual de la ET, particularmente de la que pretende tener un nivel superior y universitario. Indirectamente se interroga sobre las relaciones entre las carreras de Teología y de Ciencias de la Religión cuando afirma que: “Hoy, en América Latina, se carece de instancias teológicas que dialoguen con perspectivas relevantes y actualizadas dentro de la academia en general, como la teoría pos/decolonial, las nuevas teologías políticas, lecturas sociopolíticas y antropológicas contemporáneas de lo religioso, entre otras” (p.89). Los seminarios y las facultades de teología no promueven seriamente esos debates mientras que muchas carreras de Ciencias de la Religión implementan propuestas teológicas disfrazadas para conseguir un reconocimiento estatal.

Los conocidos y casi constantes conflictos entre instituciones de ET e iglesias podrían tal vez destrabarse un poco si ambas instancias asumieran una mínima reflexión auto-crítica sobre su actual condición colonial y su propensión a reproducir el colonialismo en su interior. Aquí nuevamente el análisis profundo de la colonialidad inscrita en las comunidades eclesiales ofrecería una mediación muy operativa para entender la colonialidad de la ET. El autor se pregunta también en qué medida la diversificación de la ET, su “pentecostalización” y virtualización en particular, permitirán avanzar en esta tarea.

Panotto, en la lectura que él mismo califica de “crítica y esperanzadora”, plantea la necesidad de una refundación de la ET que implica necesariamente el análisis decolonial para articular el paradigma de la interculturalidad con la descolonización. La reflexión sobre la razón de ser y la pertinencia de la ET en la realidad actual de AL implica un proceso de descolonización que va mucho más allá de reformas cosméticas. De hecho, subsiste en la ET una *ontología colonial*, “más allá de la finalización de los procesos de colonización directa” (p.92). Si admitimos que AL sigue siendo colonizada (aunque no se trate de una colonización directa) en lo económico, lo político, lo cultural y lo religioso, será obvio que la ET no se libre de la colonialidad resultante.

Lo que plantea Panotto para transformar la epistemología subyacente a la ET es de fundamental y primera importancia y representa desafíos ineludibles para todas las personas e instancias involucradas en ese campo. Afirma el autor: “Cuando hablamos de ‘matriz colonial’, nos referimos específicamente a la presencia de diseños curriculares tradicionales y a una fuerte presencia de temas pertenecientes a tradiciones cristianas, filosóficas y académicas que no responden necesariamente al contexto religioso, eclesial y social de nuestra región” (p. 98).

Además de las propuestas mencionadas para encarar esa tarea, añadiría algunos otros desafíos para la descolonización de la ET. Ellas emergen de características y de pecados inmediatamente visibles que siguen condicionando y colonizando a la ET en AL:

- La profunda y generalizada dependencia económica de las iglesias madres y/o de organismos eclesiásticos internacionales.
- El “denominacionalismo” como herencia, reflejo y modalidad colonial. ¿Qué tienen que ver con la historia, la cultura, la política y las creencias latinoamericanas los conflictos teológicos, eclesiológicos, de poder y de identificación cultural que dieron lugar al surgimiento de las diferentes denominaciones cristianas en Europa o Estados Unidos?
- El provincialismo teológico, pedagógico y político que lleva a tantos espacios de ET a encerrarse sobre sí mismos, reproducir modelos ajenos, rechazar la colaboración con pares.
- En perspectiva más institucional y organizativa, el tipo de gestión y administración de las instancias de ET que reproducen modalidades en las que se mezclan resabios misioneros con la adopción acrítica y artesanal de técnicas de planificación estratégica de moda, generalmente impuestas por las financiadoras.

En el capítulo 4, *Reactualizar el principio ecuménico de la ET*, siguiendo con el propósito descolonizador, Panotto llega a una propuesta que merece un profundo debate. Se trata de la posibilidad y de la necesidad de reivindicar o no al ecumenismo hoy en nuestra región. Por un lado, el autor reconoce la pérdida de significación y de relevancia que ha sufrido el movimiento ecuménico a lo largo de las últimas décadas. Por el otro, rescata el principio teológico ecuménico en vistas a la descolonización. Ya en el título, el

diagnóstico corre el riesgo de mezclarse con los deseos, las constataciones y las aspiraciones. Efectivamente, el verbo “reactualizar” sugiere que, en algún momento, el principio ecuménico pudo haber sido actual en la realidad de la ET latinoamericana. Es legítimo preguntarse: ¿dónde están y qué destino han corrido las instancias latinoamericanas de ET que pudieron haber integrado realmente el principio ecuménico a su identidad y quehacer?

Múltiples factores internos como externos a las iglesias explican el agotamiento del movimiento ecuménico. Históricamente, lo mejor y lo más pujante del ecumenismo latinoamericano se gestó en los tiempos de resistencia a las dictaduras militares y en relación con corrientes teológicas católicas y protestantes articuladas con una perspectiva política e ideológica definida. Ese ecumenismo tanto de base como teológico nunca fue masivo y se fue achicando (hasta corrompiéndose a veces), bajo la restauración de democracias formales y, más aún, a la sombra del mal llamado “socialismo del siglo XXI”. Hoy, todo indica que el sentido del ecumenismo ha perdido relevancia y las iglesias llamadas históricas que fueron sus principales portavoces, buscan paradójicamente su sobrevivencia acudiendo a una reafirmación identitaria denominacional. Las instituciones patrocinadoras del movimiento (como el Consejo Mundial de Iglesias - CMI y el Consejo Latinoamericano de Iglesias - CLAI) atraviesan por crisis terminales.

Por todo ello, la historia del movimiento ecuménico latinoamericano requiere con urgencia un análisis en claves pos/decoloniales. Panotto tiene una visión clara de la

caída del movimiento ecuménico y constata por ejemplo su “añejamiento”, observando que sus voceros se quedaron generalmente en los discursos de los años setenta. De ahí la pregunta “¿cómo deconstruir y superar las tensiones y disputas de poder que afectan el movimiento ecuménico?” (p.112). Simultáneamente se pregunta “¿cómo reactualizar el principio ecuménico latinoamericano?”. Me atrevo a plantear si la segunda pregunta subsistirá después de un profundo análisis pos/decolonial tanto del movimiento como del principio ecuménico en América Latina. El autor sabe cómo la crisis del ecumenismo (tanto movimiento como principio) ha repercutido sobre la ET ecuménica. Al respecto, el mencionado devenir de los Servicios Pedagógicos y Teológicos (SPT) representa un síntoma significativo. Los esfuerzos, tentativas y propuestas de SPT para enfrentar la crisis de la ET ecuménica y para buscar una eventual refundación de la misma no tuvieron los efectos esperados, lo que lleva a la hipótesis de que la ET ecuménica latinoamericana no solamente está en crisis, sino que ha llegado al final de su ciclo. Le toca renacer bajo otras formas y modalidades alternativas.

Frente a semejante tarea, el principio ecuménico puede quedar chico y, en todo caso, subsumido dentro del paradigma intercultural combinado con el enfoque pos/decolonial que propone Panotto. Cuesta creer que “la propia dinámica de las instituciones teológicas puede traer consigo la revitalización, la pluralidad y la diversificación que el principio ecuménico necesita reflejar en este tiempo” (p.122), a menos que este gran propósito sea visible en el diseño y en las prácticas de instituciones existentes

hoy. Sigo profundamente convencido y convocado por el espíritu ecuménico que Panotto califica como una “epistemología teológica decolonial” y que permitiría a la ET asumir de manera renovada la “práctica de la diferencia radical como dimensión ético-teologal”(p.124). Lamentablemente, la palabra, la causa y la práctica ecuménica han sufrido en AL daños que me parecen irreversibles tanto por circunstancias ajenas como por vicios propios. El ecumenismo en el mundo evangélico en general sigue siendo satanizado y una parte del movimiento ecuménico persiste en actitudes prepotentes, elitistas y coloniales que siguen dañando esa noble causa.

El último capítulo sobre *Educación en clave interreligiosa* tiene, además de las virtudes de los anteriores, un trasfondo empírico muy rico. Se basa sobre experiencias y situaciones concretas y locales que dan mayor relieve a los aportes propiamente teóricos. Resulta extremadamente útil para introducir en la educación y en particular en la escuela la dimensión sociopolítica de lo religioso en un momento en que cierto laicismo compite con los fundamentalismos para encerrar lo religioso en la esfera estrictamente privada o folclórica. Sin duda el aporte de este capítulo sobre el pluralismo religioso y el diálogo interreligioso podrá enriquecer también la discusión sobre la ET con un concepto y una práctica que, incluyendo lo mejor de la perspectiva ecuménica, la pueda superar y articular con la tarea decolonial.

Para terminar, me permito invitar a las y a los lectores, y en particular a quienes están involucrados en la ET, a dejarse interpelar por los múltiples desafíos y propuestas que

nacen de la perspectiva decolonial. Señalo apenas algunas de las numerosas tareas relacionadas con la apropiación y aplicación de dicha teoría.

Como las fronteras tradicionales entre ET protestante, ecuménica, evangélica, evangelical, pentecostal y otras se han vuelto porosas, es urgente que la ET ecuménica abandone su complejo de superioridad académica y política. El desafío intercultural y decolonial toca con la misma fuerza y urgencia a las puertas de todos los seminarios y facultades de teología en AL. Además de las excelentes propuestas de Panotto, hará falta tomar también en cuenta:

- Un trabajo de memoria crítica que analice a fondo los modelos de ET vigentes, tanto epistemológicos, teológicos, pedagógicos, institucionales, económicos, como administrativos.
- Estudios de caso y sistematizaciones de las diversas formas de ET, formales como informales, partiendo de la convicción de que las fronteras de la ET son mucho más amplias que las de las instancias y de los actores que reivindican para sí mismos la condición educativa teológica.
- La exploración y el censo de experiencias alternativas, emergentes y marginales, creando con ellas redes, intercambios y sinergias más allá de las tentativas de asociaciones que, con el tiempo, pasaron de la pertinencia a la burocracia.

- La búsqueda creativa de nuevas formas de financiamiento y de autosostén, como base material de una verdadera descolonización.

El libro *Descolonizar el saber teológico en América Latina* es una cantera de retos teóricos y prácticos para reinventar la ET en los momentos cruciales por los que atraviesa la búsqueda de una fe relevante, pertinente y transformadora.

Matthias Preiswerk
La Paz, septiembre de 2018

INTRODUCCIÓN



Esta obra trata de enlazar dos universos que creemos requieren de un urgente abordaje: la necesidad de una relectura poscolonial del contexto actual y una revisión del quehacer educativo en el campo de la teología, a la luz de una crítica decolonial. Lo primero apunta al desafío de examinar la compleja madeja de elementos que deben ser vinculados e interconectados para dar cuenta no solo de los mecanismos de poder en nuestras sociedades actuales sino también de las posibilidades de movimiento, resistencia, acción y creatividad de los sujetos y de los grupos frente a esas fronteras y dinámicas, que muchas veces se presentan infranqueables.

La teoría poscolonial y la crítica decolonial nos permiten una lectura que mantiene un sano “equilibrio” entre tres elementos centrales para comprender nuestros tiempos: un análisis histórico que aborda las mutaciones de las lógicas coloniales desde la empresa de la conquista hasta el presente; una observación meticulosa de los diversos sistemas

epistémicos que imperan en el mundo global contemporáneo (abarcando tanto lo social como lo económico, lo político, lo religioso y lo cultural) y un énfasis en las prácticas de subjetivación, donde los agentes sociales son ubicados no solo como receptores pasivos del contexto, sino como sujetos activos, inclusive en los ámbitos más adversos. En resumen, la teoría poscolonial nos abre camino para movernos en senderos analíticos que intentan no caer en los extremos, como pueden ser un estructuralismo maniqueo (donde predominan los binomios sociales como única vía de estudio: poderosos/débiles, opresores/oprimidos, superior/inferior, etc.), como también un multiculturalismo naif (que desestima el lugar de lógicas hegemónicas de dominación en todos los campos sociales, sobre enfatizando una comprensión romántica de los individuos y un menosprecio de las críticas hacia las matrices sistémicas de opresión, subyugación e imperialismo).

Estas mismas pistas conciernen a un análisis de la educación teológica (ET), especialmente por dos motivos. En primer lugar, mucho de la crisis contemporánea de los modelos educativos en el campo de la teología tiene que ver con el marco colonial aún predominante en sus prácticas y discursos, lo cual se refleja en el lugar que ocupan imaginarios teológicos occidentales, modelos epistemológicos modernos, cierto racionalismo deslegitimador del lugar de los cuerpos, lo estético y la intersubjetividad como instancias de construcción del conocimiento, entre otros elementos.

Algo central que iremos trabajando a lo largo del libro son las limitaciones, los obstáculos y la falta de transformaciones

en el campo de la ET que no se deben simplemente a una falta de interés por parte de las iglesias ni tampoco a las crisis económicas que someten a las instituciones —razones generalmente aducidas como las principales causas— sino más bien a una incapacidad de resignificar los paradigmas de fondo, relacionados con el legado colonial aún vigente dentro de las iglesias como también de los modelos educativos monopólicos que afectan los procesos de producción académica, las dinámicas pedagógicas, el desarrollo institucional de los seminarios, entre otros factores que identificaremos.

En segundo lugar, la crítica decolonial no solo nos permite analizar la condición actual de la ET en términos institucionales, contextuales y metodológicos, sino también advertir la necesidad de que la teología debe adentrarse en un diálogo con otros marcos epistémicos, otros sujetos, otros temas, otras coyunturas, otras utopías. A veces parece que la producción teológica latinoamericana está agotada. Lejos de ello (aunque no tanto), lo que se requiere es romper con ciertos moldes y tomar con la seriedad que merece la pluralización del lenguaje teológico a la luz de otros marcos teóricos, culturales y políticos, que no son simples “modas” (como algunos académicos/as suelen aducir, casi como mecanismo para escudarse) sino perspectivas que dan cuenta de nuevas necesidades, demandas y abordajes que requieren ser asumidos por el quehacer teológico.

Este libro tiene por objetivo atender a dichos desafíos, desde tres ejes que pretendemos desarrollar. Primero, revalorizar el quehacer teológico en un contexto global. Necesitamos

radicalizar la sensibilidad crítica de la teología en un marco donde las dinámicas hegemónicas de opresión continúan mutando en una diversificación de procesos de exclusión, de desgaste social, de estigmatización sociocultural y de dominación a través del capital financiero. Queremos proponer que la teología requiere promover con más fuerza el principio de la pluralidad y la heterogeneidad como forma de contrarrestar las lógicas monopólicas de ser.

Segundo, plantear la importancia de un nuevo marco epistémico como camino para una resignificación de las prácticas pedagógicas. Para ello, presentaremos los elementos más relevantes de la crítica al “colonialismo del saber” presentada por las teorías pos/decoloniales, las cuales se fundamentan en una deconstrucción de las matrices epistémicas occidentales dominantes y una visibilización de “conocimientos-otros”, que priorizan el cuerpo, las relaciones, la pluralidad, entre otros aspectos, como epicentros de la construcción del conocimiento.

Por último, propondremos en diversas partes del escrito la urgencia de un replanteo de los paradigmas contemporáneos de la ET, a partir de dos direcciones: una crítica al aún presente legado colonial en la producción y quehacer educativo dentro del campo de la teología, como también la necesidad de una crítica que destaque no solo las instancias estrictas o formalmente “educativas” sino los puntos neurálgicos de la propia teología, con sus discursos, sus campos disciplinares y sus métodos fundantes. En otros términos, una ET pertinente no solo devendrá de un análisis de las dinámicas pedagógicas, didácticas e

institucionales en los seminarios sino, sobre todas las cosas, de una revisión de la metodología, epistemología y fundamento teológico que la inscriben.

Los artículos de este libro fueron presentados, compartidos y dialogados en diversos espacios, desde instancias académicas hasta reuniones en seminarios y con colegas. Sus contenidos fueron discutidos y reformulados, no solo una, ni dos, sino varias veces, a partir del aporte, cuestionamiento y sugerencias de muchas y muchos. Por ello podemos decir que la propuesta de esta obra es producto de un proceso de intercambio desarrollado a lo largo de varios años, en distintos contextos e inclusive latitudes geográficas. De aquí que las repeticiones de algunos temas o énfasis a lo largo del escrito responden más bien a un camino de idas y vueltas, de avances y nuevos cálculos en el sendero, a la luz de la necesidad de profundizar sobre elementos y desafíos encontrados en el trayecto.

Es mi deseo que las y los lectores de este libro puedan sumarse a esta gran comunidad de diálogo en torno a las sensibilidades y propuestas que humildemente presento como ensayo.

Algunos de los capítulos de este libro corresponden a artículos publicados anteriormente, que fueron ampliados y reformulados para este escrito:

Capítulo 2: Nicolás Panotto, De otros saberes y conocimientos-otros: Una revisión (crítica) de la descolonización

epistémica en los saberes/sabidurías teológicos. *Teología Práctica Latinoamericana*, 1(2), 2021, pp.15-34.

Capítulo 3: Nicolás Panotto, Decolonizar la educación teológica: hacia una ecología de saberes teológicos en América Latina. En *Teología en Comunidad*, CTE, N.º 21/22, 2017, pp.78-90.

Capítulo 4: Nicolás Panotto, Reactualizando el principio ecuménico de la educación teológica. En *Revista Caminos*, Centro Martin Luther King, Cuba, 2017.

Capítulo 6: Nicolás Panotto, Educación en clave interreligiosa: conocimiento-otro, identidad y alteridad como marco pedagógico crítico. En *Revista Pedagógica*, Vol.20, N.º 44, mayo/agosto, 2018, pp.12-26.

DESCOLONIZAR EL SABER:
EL PENSAMIENTO-OTRO COMO
ESTRATEGIA EPISTÉMICA SOCIOPOLÍTICA

DESCOLONIZAR EL SABER:

EL PENSAMIENTO-OTRO COMO ESTRATEGIA EPISTÉMICA SOCIOPOLÍTICA



El *giro decolonial* resume su crítica a las dinámicas sociopolíticas coloniales aún presentes en el mundo globalizado contemporáneo poniendo en evidencia la existencia de la siguiente tríada: colonialidad del ser, colonialidad del poder y colonialidad del saber (Quijano, 2011). Básicamente, sostiene que los procesos coloniales distan de ser un elemento histórico que quedó enterrado en el pasado junto a los complejos caminos de independencia de los países latinoamericanos. Por el contrario, sus matrices, que concentran las relaciones entre las fuerzas centrales con las geografías conquistadas aún persisten, aunque ya no desde dinámicas coercitivas sino más bien a partir de configuraciones de sentido sobre la subjetividad, el saber y el poder, que afectan no solo las relaciones geopolíticas sino también las disposiciones microfísicas y cotidianas de los sujetos y colectivos subalternos.

Estas tres categorizaciones sirven para dar cuenta de los modos en que aún se sostienen las dinámicas de poder global que nacieron con la modernidad y el capitalismo occidental de la posconquista. La *colonialidad del poder* refiere a los mecanismos institucionales de gobernabilidad como también a los procesos de clasificación social, es decir, de reconocimiento de las lógicas de dominio que prevalecen en el contexto globalizado. Uno de los dispositivos más significativos es el de racialización (Quijano, 2000), aunque también se pueden incluir las propias instituciones políticas modernas —como el lugar del Estado y la idea de nación/nacionalidad como marco hegemónico de subjetividad (Bhabha, 2010)— y las prácticas políticas burocratizadas desde estas mismas.

La *colonialidad del ser* involucra más concretamente las dimensiones ontológicas dominantes y las operaciones tanto de codificación como de legitimación de la alteridad. Aquí podríamos remitir al concepto de *Orientalismo* de Edward Said (2016), donde la construcción de la noción sobre Oriente actúa como espejo legitimador de la “identidad occidental”, lo que también sucede con las demarcaciones sobre “lo latinoamericano” en los centros de formación latinoamericanista más importantes de los países centrales (Canclini, 2001, 2002). En otros términos, las representaciones identitarias actúan como nominaciones inscritas en juegos de poder entre las segmentaciones coloniales (internas y externas a la región) que tratan de homogeneizar su sentido y las operaciones de identificación heterodoxas a las figuras monopólicas.

Por último, la *colonialidad del saber* se extiende sobre los parámetros de construcción de conocimiento y todos sus campos de incidencia (la academia, la escuela, los intelectuales, y más concretamente los diversos procesos de valoración epistemológica), donde las nociones de objetividad y veracidad van de la mano de una episteme ligada a la supuesta sutura de lo racional, lo ilustrado, lo moderno y todos sus dispositivos académicos, los cuales, a su vez, sirven a la legitimación de parámetros occidentales como marcos hegemónicos de sentido.

Estos dispositivos de colonialidad se inscriben en dos campos situacionales centrales para tener en cuenta en un abordaje de/poscolonial. Primero, tal como mencionamos, ellos dan cuenta de que la colonialidad no culminó con las empresas independentistas, sino que la conquista del “nuevo mundo” fue solo el epicentro de un proceso que venía gestándose desde antes, con las transformaciones en las lógicas imperiales europeas que se extienden hasta hoy día, y donde los valores, jerarquizaciones y cosmovisiones occidentales pasaron a ser parte de la amalgama social latinoamericana, así como de todo el mundo globalizado. En segundo lugar, no se puede entender el afianzamiento y alcance de la modernidad fuera del marco de la colonialidad. En otras palabras, la construcción y sujeción del otro colonial fueron condiciones para el establecimiento de la modernidad, tanto a nivel cosmovisional como institucional y geopolítico.

En este capítulo nos concentraremos más específicamente en el estudio de la tercera categoría, es decir, la *colonialidad del saber*, y cómo ella actúa dentro del contexto descrito en

torno a los actuales escenarios sociopolíticos y culturales. Desarrollaremos algunos de los replanteos que han ofrecido los pensadores alrededor del llamado “giro decolonial”, más concretamente los aportes de los intelectuales vinculados al programa de investigación modernidad/colonialidad en torno a una revisión de las comprensiones epistemológicas imperantes en el continente latinoamericano (desde una perspectiva global) y los diversos modos de construcción de un conocimiento-otro como crítica no solo de los marcos epistemológicos hegemónicos, sino también de las implicancias sociopolíticas y culturales que tiene tanto en sus versiones coloniales como desde los procesos de descolonización propuestos para su deconstrucción y replanteamiento. A partir de aquí, examinaremos muy brevemente dos campos centrales a ser analizados desde esta óptica: el lugar del intelectual y el de las instituciones académicas y educativas.

HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA DECOLONIAL PARA UN CONOCIMIENTO-OTRO

La identificación de la colonialidad del saber plantea que las dinámicas epistemológicas van siempre de la mano de los procesos sociopolíticos (colonialidad del poder) y de los mecanismos de construcción identitaria (colonialidad del ser). Más concretamente, se evidencia la existencia de un conjunto de comprensiones epistémicas que responden a los encuadres simbólicos, discursivos, ideológicos y cosmovisionales de los contextos geopolíticos contemporáneos,

en lo que refiere a la promoción de valores morales, culturales y políticos representativos de las lógicas (no solo grupos) poscoloniales.

Algunas de las características de este marco epistémico son las siguientes:

- Tiene su origen en 1492 con la conformación del sistema-mundo capitalista, donde la separación entre lo humano y la naturaleza comienza a ser subalternizada; es decir, mientras que antes existía una visión más “orgánica” de la realidad —donde naturaleza y humanidad se entendían desde una mayor simetría—, ahora el podio antropocéntrico sobre el medio, típico de la modernidad ilustrada, sirve como fundamento a las lógicas de explotación, no solo sobre la naturaleza sino también sobre lo considerado “no humano”, es decir, los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva “el universo material es como una máquina en la que no hay vida, ni telos, ni mensaje moral de ningún tipo, sino tan solo movimientos y ensamblajes que pueden explicarse de acuerdo con la disposición lógica de sus partes. No solo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica maquínica. Un hombre enfermo equivale simplemente a un reloj descompuesto, y el grito de un animal herido no significa más que el crujido de una rueda sin aceite” (Castro-Gómez, 2007, 83).
- Esto da lugar a los dualismos típicos de la modernidad, como la distinción sujeto-objeto, que lleva, por un lado,

a la construcción de un sujeto universal como plataforma antropológica eurocéntrica de la modernidad¹ que deslegitima cualquier otro modo de subjetividad que no sea occidental, y por otro, a la construcción de un proceso de clasificación sociocultural que ubica al ser humano (desde su definición eurocéntrica) en un estatus de dominio sobre el resto de las realidades, objetos, universos, cosmovisiones y otros pueblos.

- La “superioridad” auto atribuida por la mentalidad moderna, de su estatus ontológico identitario, y la idea de progreso en las naciones coloniales, sitúa el racionalismo ilustrado y el positivismo científico como los epicentros universales de la construcción del conocimiento. Dicha epistemología predomina en las prácticas de clasificación deductiva, las determinaciones positivistas, la ubicación de la razón como el epicentro del saber, y de la ciencia como poseedora de la “verdad” absoluta, transparente y neutral, que a su vez representa la naturalización de las propias relaciones sociales (Lander, 2011; Foucault, 2002, 33-127).
- De aquí que toda epistemología no racionalista o constructivista, ligada a otros campos de la sensibilidad humana —el arte, lo estético, lo oral, la narrativa, etc.— son comprendidos como modos primitivos o

1 Edgardo Lander (2011, 26) propone cuatro características de la modernidad: una visión universal de la historia asociada a la idea de progreso, la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” desde una perspectiva liberal-capitalista, la naturalización u ontologización de las diversas separaciones propias de dicha sociedad, y la necesaria superioridad del saber de dicha sociedad por sobre cualquier otra. Cfr. Castro Gómez, 2011.

secundarios, por lo cual distan de ser estimadas como posibles mediaciones epistémicas y formas de intervenir en la realidad. Esto incluye, además, la exclusión de toda propuesta epistémica alternativa que no responda a los cánones modernos de la racionalidad, deductividad y positivismo.

Por todo esto, una descolonización del saber debe ir de la mano de una descolonización epistemológica. Más aún, vale recalcar que cualquier proceso de construcción de conocimiento conlleva intrínsecamente un locus de operatividad sociopolítica. Como afirma Luis Claros (2011, 6): “toda disputa por la significación del mundo es una lucha política, y la epistemología, en la medida que encuentra su razón de ser en la crítica de las diferentes formas de significar el mundo es parte de la lucha política”. En esta línea, por ejemplo, fueron los *estudios subalternos* (Freire, 2011) los primeros en plantear la necesidad de nuevos códigos en los ejercicios académicos. El campo más desarrollado por este colectivo fue el de una nueva historiografía que ponga entre paréntesis los legados históricos coloniales, a través del rastreo de relatos, narrativas y “pequeñas historias” que fueron dejadas de lado por la “historia oficial” de los imperios sobre los pueblos subalternizados. Significa aplicar un ejercicio de rescate de fragmentos que hagan colapsar la universalización de los procesos académicos monopólicos, a partir de los cuales se pretende sostener narrativas políticas coloniales, a costa del silenciamiento de las disidencias cotidianas. En términos de Prakash (2007, 366), “no existe otra alternativa que la de habitar la disciplina, escarbar en los archivos y empujar hacia los límites el conocimiento

histórico para convertir contradicciones, ambivalencias y lagunas, en fundamento para su re-escritura”.

Todo esto conlleva reconocer la complejidad de las dinámicas de poder y su necesaria deconstrucción a partir de las inconsistencias y contingencias inherentes a ellas. Así como se registra lo subrepticio o la microfísica de los poderes (o sea, de cómo dichas dinámicas permean no solo a través de jerarquías y procesos de subida/bajada, arriba/abajo, central/periferia, sino también —y especialmente— en modos de convivencia, construcciones subjetivas e instancias cotidianas), de la misma manera se evidencian caminos alternativos y heterogéneos de resistencia y contra-poder que parten desde construcciones de sentido y conocimiento heterodoxas, entre las fisuras del mismo “sistema”.

Sobre las propuestas epistémicas alternativas y críticas planteadas desde las lecturas decoloniales, el trabajo de Walter D. Mignolo (2010; 2013) es uno de los más reconocidos. Este filósofo argentino define *colonialidad* como una compleja matriz donde se entrelazan diversos niveles (economía, autoridad, naturaleza, género y sexualidad, subjetividad y conocimiento), sostenida en tres pilares: el conocer (epistemología), el entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*). Por otro lado, traza la existencia de una relación entre colonialidad y racionalidad moderna, definiendo esta última como la construcción de una totalidad que anula toda diferencia o posibilidad de cimentación desde otras totalidades. Aunque existe una crítica de estas dinámicas en autores posmodernos (cuya vertiente en este campo de estudio es más representada por la teoría

poscolonial), ella queda circunscripta a la historia de Europa y sus ideas. Por ende, según Mignolo, dichas teorías no alcanzan a ser lo suficientemente heterónomas para un cuestionamiento indefectible a la modernidad y las lógicas occidentales monopólicas, ya que no logran desestabilizar las configuraciones e imaginarios coloniales inscritas en la profundidad de las matrices epistémicas de Occidente.

Por todo esto, para el autor se requiere de un *proyecto descolonial* como *instancia programática* de *desprendimiento* o *delinking* de las categorías de conocimiento colonial. Mignolo (2010) realiza una diferenciación entre emancipación (como enfoque liberal que atiende a las pretensiones de la burguesía) y liberación (como categoría más amplia que busca caminos de desprendimiento con el proyecto emancipador europeo). Pero para Mignolo, el concepto de descolonización va aún más allá de la liberación, ya que implica tanto a colonizadores como a colonizados (como proponía Fanon), por lo que incluye en sí la emancipación/liberación. Pero como la emancipación es un proyecto moderno ligado a la burguesía liberal europea, el camino se encuadra en la liberación/descolonización, que incluye el concepto racional de emancipación.

De aquí propone una *estrategia de desprendimiento*, que comprende la desnaturalización de los conceptos y los campos conceptuales de la colonialidad. Esto no significa ignorar o negar lo que no se puede negar, es decir, desconocer el peso real de las estructuraciones geopolíticas afianzadas en los tuétanos de los sistemas imperantes y de los cuales es difícil escapar en nuestras prácticas cotidianas, sino utilizar

las estrategias imperiales con propósitos decoloniales. En otros términos, significa hacerle el juego al sistema con sus propias reglas. El *desprendimiento* también involucra descreer que la razón imperial puede dar por sí misma una razón liberadora (como por ejemplo las propuestas de descolonización que utiliza el marxismo, que no representan un desprendimiento radical sino más bien una “emancipación radical”, ya que dicho abordaje ofrece un “contenido” distinto, pero no así una “lógica” distinta).

El proyecto de descolonización propone un desplazamiento de la hegemonía teo/ego-lógica del imperio hacia una geopolítica y una corpo-lógica del conocimiento que nace de una desclasificación y desidentificación de los sujetos imperialmente negados, como una política y epistemología que disloca el control político y económico del neoliberalismo y del capitalismo, ambos proyectos imperiales. El proceso de descolonización comienza cuando los actores que habitan las lenguas y las identidades negadas por el Imperio toman conciencia de los efectos de la colonialidad en el ser, el cuerpo y el saber. Esto no significa evocar a un elemento/actor/proyecto externo cuasi mesiánico, sino a la inscripción de una *exterioridad* que visibilice la diferencia del *espacio de la experiencia* y el *horizonte de expectativas* inscriptos en el espacio colonial. Vale aclarar que la propuesta de Mignolo está lejos de plantear un relativismo cultural como mecanismo político, al menos dentro del planteo del multiculturalismo, el cual destaca las diferencias culturales ignorando los problemas estructurales de poder en términos económicos y geopolíticos. Lo que presenta, más bien, es el cuestionamiento de un posicionamiento desde

las fronteras divisorias; o sea, la frontera que une y separa la modernidad/colonialidad.

Aquí la propuesta central de su obra: *el pensamiento fronterizo*. Esta epistemología evoca a la pluriversidad y diversidad de la dinámica entre los espacios de experiencia y los horizontes de expectativa suscriptos en el espacio colonial/moderno. El pensar fronterizo insiste en que la descolonización no vendrá de los conflictos suscitados desde la coerción imperial sino por los espacios de experiencia y los horizontes de expectativa generados en la diferencia colonial, es decir, desde las experiencias subalternas hacia dentro de la convivencia/resistencia con el sistema. El pensamiento crítico decolonial conecta la pluriversidad de las experiencias encerradas en los marcos coloniales con el proyecto universal del desprendimiento constante de los horizontes imperiales, lo cual construye una propuesta que va más allá de la implementación de un modelo dentro de las categorías modernas (derecha, centro, izquierda), sino la puesta en evidencia de los espacios subversivos inscriptos en la acción de los agentes colonizados entre las fisuras del sistema imperial, que ponen de manifiesto otros modos de ser, de convivir, de hacer política, de comprender el mundo, de desempeñarse, de construcción de saberes, habitando inclusive el propio sistema colonial.

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*². “La diferencia colonial, en otras palabras, opera en dos direcciones: rearticulando las fronteras interiores vinculadas a los conflictos imperiales y rearticulando las fronteras exteriores dotando a la diferencia colonial de nuevos significados” (Mignolo, 2013, 112).

Por su parte, la pedagoga Catherine Walsh da un paso más sobre esta idea, apuntando a la necesidad no solo de implosionar desde una diferencia fronteriza dentro de los sistemas sino más bien desde lo que denomina *posicionamiento crítico fronterizo*. Es decir, la diferencia no solo se instala como una contaminación interna (o sea, tomando y resignificando elementos del saber colonial) sino también desde “otro” lugar, desde una propuesta epistemológica completamente nueva, con características propias, que más allá de su relevancia, extensión o condición, cuestiona, con su

-
- 2 Podríamos acercar esta idea con el concepto de *frontera interna que fisura el pueblo* elaborada por Ernesto Laclau. Esta frontera abierta por la dinámica de los significantes flotantes debilita los vínculos entre las partes que componen lo popular y permite el movimiento de las cadenas equivalenciales. En sus palabras: “solo hay populismo si existe un conjunto de prácticas político-discursivas que construyen un sujeto popular, y la precondition para el surgimiento de tal sujeto es, como hemos visto, la construcción de una frontera interna que divide el espacio social en dos campos. Pero la lógica de esa división es establecida, como sabemos, por la creación de una cadena equivalencial entre una serie de demandas sociales en las cuales el momento equivalencial prevalece por sobre la naturaleza diferencial de las demandas. Finalmente, la cadena equivalencial no puede ser el resultado de una coincidencia puramente fortuita, sino que debe ser consolidada mediante la emergencia de un elemento que otorga coherencia a la cadena por significarla como totalidad. Este elemento es lo que hemos denominado *significante vacío*” (Laclau, 2005, 64).

sola presencia, la hegemonía del saber monopólico. En sus palabras (Walsh, 2005, 21):

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.

Los posicionamientos de Mignolo y Walsh traslucen dos perspectivas presentes dentro del giro decolonial, pero que no son necesariamente excluyentes una de la otra. Mientras la propuesta de Mignolo plantea una crítica a las epistemes hegemónicas a partir del resquebrajamiento que produce la diferencia colonial en el discurso operante, Walsh enfatiza más bien sobre un posicionamiento-otro que se focaliza más en una localidad epistemológica particular que en un efecto fronterizo dentro de los marcos hegemónicos. Podríamos considerar que dicho posicionamiento-otro no sería posible sin la lógica de diferencialidad colonial que deconstruye las fronteras del sistema-mundo y que dan cuenta de la emergencia de esas localidades alternativas y contra-hegemónicas, como tampoco podríamos identificar dicha diferencia sin un lugar-otro, por más impreciso y transitorio que sea, que revele una lógica que subvierte los sentidos hegemónicos. Como resume Zulma Palermo (2009, 3), una epistemología decolonial

trata de un pensamiento que se construye *desde* otro lugar, con un *lenguaje* otro, sostenido en una *lógica* otra y concebido desde las fronteras del sistema mundo colonial/moderno. Para ello se asienta tanto en la crítica al occidentalismo/eurocentrismo desde su condición marginal a él y por lo tanto no etnocida, como en la crítica a la misma tradición excluida en la que se radica pero que requiere ser revisada.

Una categoría que podría concentrar estos abordajes es lo que Gayatri Spivak (2013, 327-348), indagando sobre el concepto de “conciencia del subalterno”, ha denominado *uso estratégico de la teoría*. Spivak sostiene que la idea de “conciencia” en los estudios subalternos por momentos se acerca a una representación metafísica que nada dista de las nociones post-ilustradas modernas y occidentales, que enmarcan las identidades individuales y colectivas de manera esencialista y suturada. Pero en realidad, la irrupción de lo subalterno en medio de la “historia universal” contada desde la lógica de los sectores de poder —las cuales intentan imponer una historiografía naturalizada y progresiva— en realidad actúa como un *efecto de sujeto* que descose la hegemonía de los agentes “oficiales”, desplaza los lenguajes universales e interrumpe la linealidad de los hechos que pretenden universalizar los relatos.

Este uso estratégico de la teoría asume dos elementos. Primero, la deconstrucción³ de las epistemes coloniales a

3 Aquí seguimos el siguiente concepto de “deconstrucción” sugerido por Gayatri Spivak (2013, 334): “Esta es la mayor virtud de la deconstrucción: cuestionar la autoridad del sujeto que investiga sin paralizarlo, transformando persistentemente las condiciones de imposibilidad en posibilidad”.

través de una *reutilización irónica y subversiva* de sus categorías fundamentales, con el objetivo de “tergiversar” y “contaminar” su estatus ontológico, y de esa manera cuestionar su figura universal. Segundo, la emergencia de lo subalterno implica una lógica de localización que percibe las dinámicas epistemológicas como el reconocimiento y empoderamiento de la pluralización de los modos de construcción de conocimiento. Ampliando este segundo elemento, valga considerar que los procesos de localización se relacionan directamente con el lugar del sujeto en el giro decolonial (Panotto, 2012), no solo como categoría analítica referente al individuo social o colectivo, sino principalmente como representación de la emergencia de dislocaciones y movimientos hacia dentro de los conjuntos sociales, que destabilizan los lugares epistémicos monopólicos (Lazzarato, 2007). Esto significa comprender las ciencias sociales “a partir de los procesos de subjetivación y del lugar de una ‘diferencia creativa’, que a su vez significa reconocer instancias de tensión, resistencia e interacción de mundos (Zuleta, Cubides, Escobar, 2007, 15-20).

Es importante señalar que en este contexto la noción de sujeto debe permanecer siempre abierta, sin pretensiones de caer en definiciones universales, inclusive cuando apela al sentido de alteridad, pluralidad o diversidad. Las propias nociones de identidad, emergencia subjetiva o el propio sentido de conocimiento-otro, debe mantener habilitada esa *brecha de indecibilidad* que resiste toda clasificación, o al menos una categorización fija y homogénea, no solo para proyectar sus posibilidades de nominación fuera de los órdenes de representación, sino también para

irrumpir las propias formas de enunciación establecidas, tanto en el campo de lo hegemónico como de lo heterodoxo. Como recuerda Nelly Richard (1998, 199) “si la identidad y la diferencia son categorías en proceso que se forman y se rearticulan en las intersecciones —móviles y provisionarias— abiertas por cada sujeto entre lo dado y lo creado; si la identidad y la diferencia no son repertorios fijos de atributos naturales sino juegos interpretativos que recurren a múltiples escenificaciones y teatralizaciones, no deberíamos dejar que el requisito de una ‘política de representación’ clausure todas las brechas de indefinición que mantienen —felizmente— las categorías en suspenso cuando el conocimiento o la verdad que las piensan eligen asumirse incompletos”.

Podríamos resumir lo dicho hasta aquí aseverando que una epistemología fundada en el pensamiento-otro conlleva cuatro aspectos centrales, que a su vez implican cuatro instancias críticas con respecto a la colonialidad del saber. Primero, que el conocimiento es siempre una búsqueda en medio de los hiatos de la propia realidad, que la atraviesan como indagación siempre abierta, y que emerge como una representatividad pasajera de la indecibilidad que lo atraviesa. Por ende, la teoría nunca constituye un conjunto normativo de explicaciones y determinaciones universales, sino intuiciones transitorias sobre la realidad y exploraciones que nunca se dan por una simple conjetura racional, motivadas por preocupaciones sociales, perspectivas ideológicas y marcos políticos y culturales.

Segundo, es una epistemología que rompe con la dicotomía entre teoría y praxis. Esta distinción colonial ha servido para diversas causas: desde legitimar clasificaciones de estratificación social (academia vs. política, occidente como productor de conocimiento vs. tercer mundo como ejecutor), hasta la división entre objeto/sujeto, que ha fundamentado la cosificación de la realidad y la abstracción neutralizante de los enunciados científicos. Una epistemología desde el pensamiento-otro entiende a la praxis como el “horizonte de empleo de la teoría” (Claros, 2011, 107), donde historia y construcciones de sentido no son dos dimensiones separadas que pertenecen ontológicamente a campos distinguibles (como puede ser praxis/política o teoría/academia) sino instancias que no pueden definirse una sin la otra. La teoría es un conjunto de enunciados pero que a su vez “presiona” la representación establecida de la praxis, así como la dinámica de esta última cuestiona cualquier conjunto cognitivo⁴.

Tercero, esta epistemología no pretende ser el reflejo de un universo establecido donde hay que “descubrir” sus características y procesos, ya definidos en un estatus ontológico inamovible. Más bien, las teorías son la muestra de una pluralidad de universos. Más aún, como hemos afirmado,

4 Dice Claros (2011, 108) al respecto: “Al uso crítico de la teoría no le interesan los contenidos específicos de la teoría, sino su especificación en relación con las posibilidades de acción en el presente, de ahí que el uso crítico niegue el establecimiento a largo plazo de cualquier contenido teórico específico. La intención de todo este planteamiento es la revitalización del sujeto en tanto insubordinación consciente en lo dado, en tanto lucha frontal contra las diferentes formas de la fetichización”.

las propias dinámicas epistemológicas son en sí mismas construcciones de universos-otros, ya que su ejercicio no solo analiza y categoriza, sino que articula, crea y subvierte (Escobar, 2003; Zuletta, 2011).

Un último aspecto concerniente a una epistemología decolonial es lo que podríamos denominar *sentido de localización epistémica*. Lo central de esta idea es la importancia de resaltar *la relevancia de la pluralidad de localizaciones desde dónde deconstruir los sentidos epistémicos monopólicos*. Analicemos uno de los aspectos desarrollados por el giro decolonial, a saber, las maneras en que *lo latinoamericano* se transforma en un significante polivalente, que puede servir como una categoría crítica, aunque también corre el peligro de ser reapropiada por las categorizaciones académicas monopólicas. “La pregunta filosófica —afirma Castro Gómez (2003,73)— que es impuesta sobre nosotros por el presente ya no es, entonces, lo que debemos hacer para entrar o salir de la modernidad, sino a través de qué prácticas hemos sido inventados como agentes colectivos (latinoamericanos, colombianos, mexicanos, brasileños, etc.), quien ‘entra’ o ‘sale de’ algo llamado ‘modernidad’”. Aquí vemos que lo importante es la identificación de locus de enunciación, y más concretamente en este caso, en cómo la identidad latinoamericana se transforma en un significante de disputa, donde su representación entra en litigio con aquello a lo que hace espejo. Aquí nos adentramos al mismo problema que advirtió Edward Said con respecto a las representaciones entre oriente-occidente, a lo que también podríamos agregar las disputas de sentido entre modernidad-posmodernidad, eurocentrismo-latinoamericanismo, etc.

El problema de fondo tiene que ver con los peligros de las determinaciones categoriales, la obliteración de los sujetos presentes en estos marcos y la falta de atención sobre las dinámicas de poder que están presentes entre estas definiciones y reapropiaciones. En palabras de Nelly Richard (1998, 192):

Si bien lo latinoamericano parece gozar, en el nuevo contexto poscolonial, de la ventaja epistemológica de simbolizar una alternativa descolonizadora a la vez que del privilegio ético de expresar el compromiso social con los desfavorecidos, parecería también que dicha ejemplaridad solo se radicaliza a la condición de que lo latinoamericano permanezca en una situación de conciencia preteórica o subteórica, marginado entonces de las batallas de códigos metropolitanos que decretan y sancionan el significado de América Latina.

Hablando de los posibles reduccionismos que pueden asumir los estudios latinoamericanistas desde la clasificación académica europea, Richard también afirma que la conceptualización de “lo latinoamericano” debe situarse como un significante flotante, que circule entre los bordes de las definiciones con pretensión de universalidad y los lugares epistémicos concretos donde se lo evoque. En sus palabras (Richard, 1998, 186):

Esto quiere decir que el latinoamericanismo lleva “lo latinoamericano” a desplazarse hoy por un ambiguo mapa de localidades corridas entre centro (la

academia metropolitana) y periferia: los bordes de conflictiva diseminación del conocimiento global elaborado sobre América Latina, y de tensional reinscripción de sus enunciados en situaciones locales de confrontación táctica. Las ambigüedades y contradicciones de ese mapa nos exigen repensar más finamente que nunca el valor de cada localización teórica, es decir, la condición de experiencia surgida, para cada uno de nosotros, del acto de pensar la teoría insertos en una determinada localidad geocultural a través de la relación —construida— entre emplazamiento de sujeto y mediación de códigos, entre ubicación de contexto y posición de discurso.

En resumen, este ejemplo nos sirve a ver que los procesos de localización de las construcciones de conocimiento dan cuenta de las fisuras de la colonialidad del saber, como también de la importancia de los *procesos de subjetivación* como epicentro para un conocimiento-otro. De esta manera, las nociones de diferencia y diversidad pasan a ser no solo valores de configuración epistémica (en el sentido de una simple descripción de distintos discursos y lugares) sino además operaciones que cuestionan las prácticas e imaginarios monopólicos sobre la academia y las valoraciones culturales del saber. Como resumen Zuleta, Cubides y Escobar (2007, 14-15) con respecto a las ciencias sociales:

Ya no se trata de pensar en el individuo y en la organización con miras a consolidar las sociedades de bienestar regidas por la obediencia, sean ellas socialistas o capitalistas. Más bien se trata de construir mundos en

donde la diferencia se convierta en el engranaje que articule las multiplicidades y no las totalice. Se trata de inventar mundos que se articulen entre sí por la singularidad y la potencia, y que no se rijan por operaciones de homogenización destinadas a convertir a los seres y sus ordenamientos en una misma cosa, ni por operaciones de control encaminadas a individualizar a estos seres de acuerdo con indicadores, para que, solo así, participen de “lo político”.

LA INSTITUCIONALIDAD DE UNA EPISTEMOLOGÍA-OTRA: LA FIGURA DEL INTELLECTUAL DECOLONIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE PEDAGOGÍAS DISRUPTIVAS

A partir de lo expuesto, pasemos a analizar dos figuras o campos vinculados al giro decolonial y su crítica epistémica: el rol de los intelectuales y una reconceptualización de las instituciones académicas. Antes de ello, desarrollemos brevemente una crítica sobre el lugar que otorga a las teorías europeas el giro decolonial. Como ya hemos visto, Mignolo afirma que el “pensamiento posmoderno” intenta ser un discurso liberador, pero sigue manteniendo un encuadre que dista de crear un real desprendimiento con la lógica colonial. Por ello, sostiene que, aunque la modernidad no es un fenómeno estrictamente europeo, su retórica es construida por filósofos, académicos y políticos europeos. La modernidad, entonces, involucra una colonización del tiempo y del espacio, donde se delimita la frontera con un otro autodeterminante de la propia identidad europea.

Además, Mignolo (2013, 111ss) afirma que la gran diferencia entre una teoría crítica posmoderna y occidental, y otra subalterna y decolonial, es que los pensadores ubicados en el primer grupo no experimentan lo que representa una “diferencia colonial”, por lo que sus discursos inevitablemente responderán a las cosmovisiones coloniales y por ende le serán funcionales en alguna medida.

Este autor plantea también que uno de los elementos demarcatorios entre el giro decolonial y las corrientes poscoloniales son las *fuentes* desde las que se alimentan cada una (Mignolo, 2010, 14). El pensamiento poscolonial –representado, por ejemplo, por Edward Said, Gayatri Spivak y Homi Bahbah–, persigue corrientes ligadas al “pensamiento posmoderno francés”, como Michael Foucault, Jacques Lacan y Jacques Derrida. Por su parte, el giro decolonial trabaja con textos críticos de principios de la conquista como Guamán Poma de Ayala, fuentes de literatura latinoamericanista, escritos de política radical como Franz Fanon, Rigoberta Menchú, Amílcar Cabral, entre otros. Según Mignolo, el poscolonialismo, siguiendo las líneas mencionadas, “opera básicamente en la academia europea y estadounidense” y, por ende, de alguna manera, terminan legitimando las lógicas epistémicas occidentales.

Lo llamativo en este caso es que a pesar de la veracidad que podríamos admitir de estas críticas, los principales representantes del giro decolonial también parten de escuelas europeas para desarrollar los puntos centrales de su andamiaje, especialmente la teoría crítica frankfurtiana, el existencialismo heideggeriano o relecturas del

marxismo clásico. Entonces, ¿en dónde reside el problema real, en el uso de fuentes europeas o solo de algunas de ellas, más concretamente las de corte posestructuralistas o “posmodernas”?

Partiendo de la observación que hace el giro decolonial sobre la multilocalidad de las dinámicas de poder, ¿no podríamos afirmar que la voz crítica de un filósofo se ve desprestigiada o limitada por habitar en un espacio comprendido fuera de la diferencia colonial? Por otro lado, un filósofo o pensador crítico, por el solo hecho de hallarse dentro de la diferencia colonial como locus de enunciación, ¿le da naturalmente una capacidad epistémica crítica? No necesariamente. Ya sabemos de la existencia de muchos pensadores/as que habitan la diferencia colonial, y a pesar de ello son reproductores de las epistemes modernas y europeizantes (inclusive reconociéndose distanciados/as de ellas).

Estas advertencias que hace Mignolo y otros/as sobre los posibles reduccionismos e irrelevancia sociopolítica y crítica de las filosofías llamadas “posmodernas” o “europeas”, requieren ser matizadas, no con una intención justificativa o apologética sino para ubicar una posible articulación epistemológica con vistas a una reimaginación sociopolítica de impacto global e intercultural. Muchas veces las fronteras demarcatorias de la academia decolonial con la europea no son tan reales como se plantea, o a lo sumo se traza una distinción que al final no es tan real. Por ejemplo, ¿existe gran diferencia entre el concepto de “pensamiento entre-medio” de Homi Bahbah y el “pensamiento

fronterizo” de Walter Mignolo? En términos de *localización* sin duda, y allí la riqueza en la especificidad del giro decolonial, al abordar temáticas que conciernen al contexto latinoamericano. Pero en cuanto a las categorías epistémicas, podemos encontrar muchos puntos en común que achican considerablemente las diferencias esgrimidas.

En este sentido, consideramos que una resistencia a las corrientes académicas poscoloniales —la cual es fundamentada en posicionamientos epistémicos distintos por sus detractores, cuando en realidad parece ser más bien una tensión en términos filosóficos más concretos en torno al contenido— puede llevarnos dejar de lado categorías y abordajes que serían sumamente valiosos para el giro decolonial, y más aún, para entablar diálogos globales con la misma intención: disputar el monopolio epistemológico moderno y las dinámicas de poder que fundamenta (Bidasca, De Oto, Obarrio, Sierra, 2014).

Más allá de estas advertencias, sí podemos encontrar un conjunto de elementos que diferencian los puntos de partida de ambos proyectos. Mientras los estudios subalternos y poscoloniales se focalizan en las disciplinas de la literatura y la historiografía, el giro decolonial se adentra con mayor profundidad en estudios culturales, económicos y políticos (lo que no implica que los primeros no aborden estos temas, ni que las corrientes decoloniales no realicen análisis muy pertinentes en el campo de la literatura). Lo que queremos llamar la atención es más bien que las propias categorías analíticas de la epistemología poscolonial podrían ser de gran aporte para profundizar abordajes hacia dentro del

giro decolonial, y viceversa. Vemos aquí que las tensiones se dan más en el campo de la representación de las localizaciones (¿y tal vez de relaciones de poder académico?) antes que en divergencias sustanciales en términos epistémicos.

Volviendo a lo central en esta sección, con respecto al rol de los intelectuales, las perspectivas pos/decoloniales se han nutrido en gran medida del concepto de *intelectual orgánico* de Antonio Gramsci. Por ejemplo, Edward Said trazará dos elementos centrales de esta figura: primero, que el intelectual siempre posee inherentemente un rol político, no solo desde el contenido de lo que aborda sino también desde su lugar social. Y segundo, que la práctica intelectual conlleva intrínsecamente una instancia disruptiva y crítica con respecto a los conocimientos establecidos. “Para lo que menos debería estar un intelectual es para contentar a su auditorio: lo realmente decisivo es suscitar perplejidad, mostrar su rechazo e inclusive ser antipático” (Said, 2007, 31).

Uno de los referentes que más ha trabajado sobre el rol de los intelectuales fue Frantz Fanon. Este pensador, vinculado a la teoría poscolonial y los movimientos antinacionalistas de mitad de siglo XX, plantea que las fuerzas coloniales no solo actúan a través de la imposición de un tipo cultura, sino que realizan una especie de vaciamiento y tergiversación de la historia de los pueblos, con el propósito no solo de legitimar un proceso de coerción, sino que los mismos pueblos subyugados lleguen al punto de reconocer que “deben ser salvados de ellos mismos”. Es decir, que es su propia historia la que los lleva donde están, y no

la acción de alguna fuerza colonial o foránea. Más bien, estas últimas vienen a salvarlos.

De aquí que —sostiene Fanon— el rol del “intelectual colonizado” es sumergirse en las entrañas de su pueblo con el objetivo de rescatar las narrativas locales, pero no para absolutizar una particularidad sino ubicarla en un contexto mayor que cuestione la lógica de poder colonial en su dimensión totalitaria. Por esta razón, el intelectual debe posicionarse en un lugar de “universalidad”, es decir, donde retome los elementos de la historia de su pueblo como también de la tradición occidental, con el objetivo de superar los particularismos y nacionalismos, y deconstruir así dichos mecanismos de control desde una mirada transversal. Por ello afirma lo siguiente (Fanon, 1974, 204):

La cultura hacia la cual se inclina el intelectual no es con frecuencia sino un acervo de particularismos. Queriendo apegarse al pueblo, se apegá al revestimiento visible. Pero ese revestimiento no es sino el reflejo de una vida subterránea, densa, en perpetua renovación (...) El hombre de cultura, en vez de ir en busca de esa sustancia, va a dejarse hipnotizar por esos jirones momificados que, estabilizados, significan por el contrario la negación, la superación, la invención. La cultura no tiene jamás la traslucidez de la costumbre. La cultura evade eminentemente toda simplificación. En su esencia, se opone al hábito que es siempre un deterioro de la costumbre. Querer apegarse a la tradición o reactualizar las tradiciones abandonadas es no solo ir contra la historia sino contra su pueblo.

El rol del intelectual, desde esta perspectiva, implica una radicalización del pensamiento local, no con el propósito de fomentar una *folklorización* y *exotización* de la alteridad a la que responde, sino de evocar una localización que desarticule y disloque las concepciones universalizadas sobre lo cultural y lo político, y con ello disputar las epistemes coloniales, cuyo poder reside no solo en la coerción de una cosmovisión absolutizada sino en la ubicación de un locus subalterno y sus modos de construir conocimiento con un doble objetivo, que parecería paradójico: por una parte, socavar la legitimidad de las epistemes universales a través de una confrontación con una alteridad que corroe su monolingüismo (Derrida, 2012), pero por otra —tal como Fanon pone de relieve—, disputar la misma lógica absolutizante de los particularismos como entidades homogéneas y dispersas, abriendo así la posibilidad de ser situadas como segmentaciones que detentan un estatus de superioridad por sobre otras, a través de la fijación de sus límites. Por ello, el valor del trabajo intelectual significa traer el valor de la pluralidad y la diversidad, no como un simple ejercicio comparativo o confrontativo, sino para demostrar que las epistemes se construyen desde una confluencia, mezcla y hasta caótico encuentro de presencias y modos de construcción de sentido.

Se podría afirmar que esta lógica colonial que absorbe a los particularismos culturales tiene mucha relación con la impronta dualista impuesta por la modernidad, la cual excluye lo diverso, confuso, mezclado y hasta incoherente, nominándola como una (i)lógica de lo social. Esta operación no solo sirve a la enunciación de localizaciones sino

de representaciones que diluyen las pretensiones de universalidad (Law, 2004). Es el llamado de Gloria Anzaldúa por un trabajo intelectual que inste por el mestizaje como dispositivo crítico. En sus palabras (Anzaldúa, 2017, 137):

El trabajo de la *conciencia mestiza* consiste en romper la dualidad entre sujeto y objeto que la mantiene prisionera y mostrar en carne y hueso, y por medio de las imágenes en su obra, cómo se trasciende esa dualidad. El problema entre la raza blanca y la de color, entre hombres y mujeres, se halla en sanar el quiebre que se origina en los cimientos mismos de nuestras vidas, nuestra cultura, nuestros lenguajes, nuestros pensamientos. Un desplazamiento enorme del pensamiento dualista en la conciencia individual o colectiva es el principio de una larga lucha, pero se trata de una lucha que podría, según nuestras mejores esperanzas, conducirnos al fin de la violación, de la violencia, de la guerra.

De aquí que una descolonización del trabajo intelectual implica la transformación de sus propios códigos. Nelly Richard, analizando los Estudios Culturales desde la idea de “política de trabajo intelectual” desarrollada por Stuart Hall, sostiene que no solo deben modificarse las categorías de conocimiento o regímenes de textualidad sino, por sobre todas las cosas, las reglas de vinculación entre los conceptos teóricos, las formas sociales y las cosmovisiones culturales. “La crítica de la política del trabajo intelectual pasa por este análisis de la palabra en situación que desborda la pura interioridad académica del saber universitario, y que

coloca esa palabra en interrelación de conflictivos planos de referencialidad social con los que trenzan sus códigos. Pero la conexión con el afuera necesita también meditar sobre su línea de tránsito entre signo y referente para evitar consignas y redundancias” (Richard, 1998, 198-199).

El segundo campo por analizar es el de la propia institucionalidad académica. El modelo monopólico de universidad contemporánea también responde a una mirada colonial. Las universidades continúan siendo espacios de reproducción de una mirada hegemónica del mundo (Lander, 2000). En palabras de Boaventura de Sousa Santos (2012, 225-284), el problema de la universidad es que se la considera como una institución depositaria de verdad, precisamente como un modo de legitimar el propio estatus ontológico de la modernidad.

Estos elementos dan cuenta de los dos centros problemáticos con respecto al mundo académico: el político/socio-cultural y el epistemológico (que, por supuesto, no están desconectados). Estos campos remiten no solo al *contenido* de la producción académica (sea en términos de investigación o diseños curriculares) sino también a los *sujetos* que lo representan (quiénes enseñan y cuál es el estatus de los agentes visibilizados). En el modelo universitario hegemónico prepondera una visión privilegiada del cientificismo positivista, donde incluso las ciencias sociales pierden su instancia crítica a partir del estudio neutralizado de la reproducción de leyes y modelos, que “explican la realidad” tal como se presenta, sin ninguna fisura, como si fuera un objeto controlado, y donde el académico/a es alguien que

posee la distancia subjetiva suficiente, sin intervención de ningún lente ideológico o cultural.

Por todo esto, predomina el modelo del intelectual que se rige en el hallazgo y la codificación, patrón que se ubica paralelamente con las empresas coloniales y las dinámicas de descubrimiento y codificación, sustentadoras de la colonialidad del poder frente a la alteridad. “Los sistemas de clasificación fueron desarrollados específicamente para lidiar con la cantidad de conocimiento nuevo generado por los descubrimientos del ‘nuevo mundo’” (Smith 2016, 100). Al término “lidiar”, agregaríamos las ideas de dominar, controlar y deslegitimar. Más aún, esto también se evidencia en la poca presencia de académicos negros/as o indígenas en los recintos universitarios, lo que pone de manifiesto no solo los mecanismos de racialización occidentales sino también la clausura de epistemes-otras, que valorizan experiencias culturales, mediaciones teóricas, narrativas y objetos heterodoxos. Lo advertimos además en la necesidad de las universidades en alcanzar “cupos” para completar sus claustros o personal académico con aquellos “otros” generalmente desplazados del campo, es decir, de los sectores contra-hegemónicos de las representaciones coloniales como son las mujeres, los afrodescendientes, los indígenas, entre otros (cfr. Segato, 2015, 267-193).

Por todo esto la necesidad de una descolonización de la universidad, es decir, de hacer de ella un espacio que cuestione la mercantilización del conocimiento a través de la instrumentalización de la producción académica, que termine con las elites intelectuales y que deconstruya las

visiones monopólicas del mundo para dar cuenta de la pluralidad de mundos-posibles, fuera de las cosmovisiones occidentales y modernas. Esto se realiza replanteando no solo los puntos de partida epistemológicos sino también a partir de cambios concretos a nivel institucional, que involucren diseños curriculares más flexibles y plurales (y no apegados a los típicos campos disciplinares europeos), producción académica diversificada (es decir, no solo a través de artículos en revistas indexadas sino también desde otro tipo de producciones que involucren el arte, la narrativa, lo visual, etc.) y dinámicas pedagógicas críticas que incluyan los factores sociopolíticos y culturales en cualquier abordaje, desde un espacio de diálogo abierto e intercultural.

Hay dos valores centrales que son necesarios para una descolonización de la universidad: la trans-disciplinariedad y la trans-culturalidad (Castro-Gómez, 2007; Castro-Gómez y Rivera, 2002). Por un lado, hablar de transculturalización del conocimiento significa montar un espacio de diálogo de saberes que dispute el eurocentrismo y occidentalismo impregnados en la academia monopólica. Por otra parte, hablar de transdisciplinariedad conlleva radicalizar el sentido de lo interdisciplinario, donde los conocimientos heterodoxos representen ese “tercer espacio” necesario para habilitar una instancia autocrítica (Bahbah, 2002). Representan el sentido de un “tercero incluido”, donde las epistemes-otras no son campos *exotizados* dentro de un conglomerado disperso de visiones a ser reconocidas y catalogadas como objetos ajenos a la agencia humana y las metodologías oficiales, sino que sean incluidas y puestas en diálogo en un mismo estatus de legitimidad con respecto

a las epistemes monopólicas (por ejemplo, esto podemos verlo plasmado muy comúnmente en las bibliotecas europeas –especialmente alemanas– donde los materiales que tratan de estudios culturales, interculturalidad o autores/as no europeos, son puestos todos juntos –a pesar de tratar temáticas de las más variadas y hasta disciplinas básicas como antropología, filosofía, sociología, etc.– bajo una sección titulada “Intercultural studies”; el resto de la biblioteca está repleta de material clasificado según las disciplinas tradicionales, en el idioma local).

Existen varios ejemplos que podríamos aludir, que dan cuenta de propuestas pedagógicas y académicas alternativas desde una mirada decolonial. Por ejemplo, la Universidad Intercultural Amawatai Wasi y el Centro Yachay Munay en Ecuador, espacios universitarios desarrollados desde una visión indígena (Walsh, 2006). El caso de la Universidad Andina Simón Bolívar, también en Ecuador, que representa una de las instituciones más representativas del pensamiento decolonial, y que ha elaborado desde los códigos académicos formales una propuesta alternativa, tanto en lo curricular como lo científico (Walsh, 2010). Finalmente, encontramos espacios educativos alternativos entre grupos afroamericanos en Colombia (Mena, 2017) y muchas experiencias entre mujeres de distintos sectores y grupos, orientadas en lo que se denomina *feminismos decoloniales* (Bidaseca, De Oto, Obarrio, Sierra, 2014, 195-331). Estos proyectos destacan dos movimientos ya mencionados: que los códigos académicos de la universidad pueden ser transformados desde adentro a través de la presencia de otros sujetos, como también que dicha institución no

monopoliza la totalidad de las construcciones del saber; por lo tanto, existen otros modos de institucionalidad posibles a partir de epistemes alternativas.

En resumen, descolonizar la universidad significa crear un espacio que Santiago Castro-Gomez (2007) denomina *universidad rizomática*, es decir, una institución que cuente con construcciones curriculares flexibles según los recorridos de cada estudiante, donde exista una oferta académica e investigativa que articule diversas epistemologías, y no solo las corrientes europeas monopólicas. Por ello, Edward Said plantea que la universidad debe tener el modelo de un emigrante o viajero: “siempre debemos ver la academia como un lugar en el que viajar, sin apropiarnos de nada de ella, pero sintiéndonos en casa en cualquier lugar en ella” (Said, 2009, 90).



DESCOLONIZAR LOS SABERES/SABIDURÍAS TEOLÓGICAS

DESCOLONIZAR LOS SABERES/ SABIDURÍAS TEOLÓGICAS

La novela *Americanah*, de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie⁵, trata de las experiencias de una joven africana que parten con su adolescencia en Nigeria, luego con su paso –casi obligado– por Estados Unidos en busca de un horizonte ideal de formación que se transforma en activismo, y finalmente, con las tensiones que se dan a su regreso, varios años después, donde experimenta la contraposición con un hogar que había dejado atrás hace mucho tiempo, siendo ahora una persona muy distinta. Es una novela centrada no sólo en experiencias íntimas de la protagonista, sino en el relato de incontables encuentros con diversos sujetos, contingencias, discursos, instituciones y colectivos, que de alguna manera reflejan las reacciones, vivencias y reapropiaciones de “lo africano” como una especie de imaginario que choca constantemente con expectativas, estereotipos, deseos, romanticismos y prejuicios.

5 Chimamanda Ngozi Adichie, *Americanah* (Madrid, Mondadori, 2014).

Es una novela focalizada en cómo la protagonista digiere sus reacciones en torno a una africanidad que por momentos actúa como un dispositivo de identificación, y en otros, como un campo de batalla corporal y simbólica –tanto con propios como con ajenos– en un contexto que pretende o anular o reapropiar de forma ficticia dicho reservorio histórico y cultural. Una batalla que exhibe las contradicciones que nacen en quienes asumen dicha identidad, en cómo puede transformarse en un cliché para un activismo homogeneizante y, por supuesto, en un dispositivo que moviliza prácticas violentas de racialización, tanto subrepticias como coercitivas.

En un momento de la historia, la protagonista del libro se pregunta por qué algunos jóvenes africanos piensan constantemente en el futuro (teniendo a EE. UU. y los países del viejo continente como prototipo), mientras que en Europa subsiste una especie de romance con el pasado, a lo que responde con la siguiente afirmación: esto sucede porque en “el Norte” siempre se piensa que lo mejor ya pasó y es necesario volver a ello, mientras que en África se cree que lo mejor aún está por venir.

Este planteo de alguna manera nos permite entender el juego que nace a la hora de hablar de los procesos de descolonización del saber: la realidad se teje a partir de un entramado entre las vivencias concretas de la vida cotidiana (con sus bellezas e injusticias, decepciones y posibilidades, marchas y contramarchas), apelando siempre a alguna especie de proyección histórica que activa su camino, teniendo a un otro o alguna localización alterna como horizonte

de desplazamiento y juicio. Por ello, imaginación y realidad son dos caras de una misma moneda. Ahora bien, estos procesos de proyección también se inscriben en un contexto de tensión geopolítica, donde encontramos narrativas que legitiman ciertas valoraciones y cosmovisiones sobre los procesos de diferenciación que habitamos. En otros términos, los horizontes utópicos que movilizan nuestras prácticas también son colonizados, hecho por el cual un proceso de descolonización no puede focalizarse solamente en una transformación de las “estructuras materiales” de la cotidianeidad sino también de los sueños, imaginarios y sentidos que las sostienen. En caso contrario, a pesar de cambiar las prácticas, seguiremos manteniendo un imaginario colonial.

Este es precisamente uno de los puntos centrales de la teoría de la descolonización: los procesos de colonialidad no se traslucen solamente en las estructuras económicas, políticas e institucionales que moramos, sino también en los imaginarios, subjetividades, utopías y sentidos que le dan sustento. Por ello, en la medida que no descolonicemos esos imaginarios y esos saberes, seguiremos sosteniendo las estructuras coloniales, por más “anti-coloniales” que puedan parecer nuestras prácticas.

Antes de proseguir con este tema en particular, deseo aclarar qué es lo que entiendo por teorías pos/decoloniales⁶ y

6 Utilizo la nomenclatura pos/decolonial para referir al conjunto de teorías que tratan sobre la incidencia de las lógicas de colonialidad –que no es lo mismo que “colonización” (ver Mignolo, 2013)– en el contexto (pos) moderno, capitalista, neoliberal y global

en qué medida creo que es una propuesta pertinente para nuestros tiempos. Y hago esta aclaración, precisamente porque hay una tendencia en espacios tanto políticos como académicos de utilizar la nomenclatura “decolonial” con demasiada asiduidad, sin necesariamente delimitar a qué se refiere la categoría. Apelando a un dicho ya conocido: cuando todo es decolonial, entonces nada es decolonial. Por ello, me parece sustancial precisar cuál es la especificidad de esta propuesta, para que no sea simplemente una etiqueta más. Sólo mencionaré algunos elementos que me parecen importantes destacar:

1. *Las teorías pos/decoloniales plantean un abordaje más abarcativo que algunas teorías críticas tradicionales*, en dos direcciones: 1) al darle un sentido trans-histórico a las prácticas y estructuras sociales, marcando su origen en los procesos previos a la conquista y las empresas imperialistas que le dieron lugar; 2) al complejizar los mecanismos de poder desde una visión integrativa, a saber, desde la conjunción que existe entre esquemas

contemporáneo, más concretamente a los estudios subalternos (de la India y América Latina), las teorías poscoloniales y el giro decolonial. Aunque cada una de estas corrientes posee especificidades tanto epistémicas como metodológicas (donde algunos puntos se presentan más antagónicos que otros), sostengo que podemos encontrar elementos en común entre ellas: 1) la persistencia de un ordenamiento particular de lo geopolítico, territorial, sociocultural e ideológico que, aunque en constante mutación, tienen origen en los procesos de colonización; 2) una de las estrategias críticas contra las matrices coloniales viene de la mano de una descolonización de la producción de saberes; 3) los modos de resistencia se traslucen no sólo a través de cambios estructurales o sistémicos, sino de operaciones micro-políticas en la cotidianidad de los sujetos (cfr. Panotto, 2016, 29-54).

de poder político, prácticas económicas, modos de producción identitaria y construcción de saberes y conocimientos. En este sentido, las prácticas de opresión colonial habitan hoy en un entramado mucho más complejo de lo que ciertas visiones inmediatistas vislumbran, donde se entremezclan las lógicas de racialización, la injusticia de género, las exclusiones culturales, las estructuras económicas desiguales y los esquemas políticos oligárquicos, bajo el paraguas de una lógica de colonialidad que encuadra estos procesos desde hace varios siglos, a través de un lineamiento en constante revisión dentro del tablero geopolítico.

2. *Las teorías pos/decoloniales plantean que existe una innegable relación entre modernidad y colonialidad*⁷. La legitimación del estatus ontológico de lo moderno se sostiene no sólo en la construcción de un “otro” (oriental, americano, indígena) sino en su subyugación coercitiva. Dicha matriz moderna aún habita nuestras prácticas políticas, económicas, subjetivas y epistémicas; por esa razón, una crítica a la modernidad queda coja si no la inscribimos en una crítica a la empresa colonial que, más allá del desvanecimiento de su pata política (en el sentido de un colonialismo

7 Encontraremos una diferencia de trazado histórico sobre este elemento entre las teorías pos/decoloniales. Entre las teorías poscoloniales (más particularmente en Edward Said) se ubicará como punto de enclave la empresa colonial inglesa hacia Oriente, mientras que para el Grupo Modernidad/Colonialidad dentro del giro decolonial, el punto axial del comienzo de la modernidad se ubicará en la empresa colonial hispana hacia el continente americano.

directo), mantiene aún su hegemonía a través de instituciones y prácticas sociales, visiones de la realidad y la subjetividad, y modos de producción del conocimiento.

3. *Las teorías pos/decoloniales aspiran a superar las visiones maniqueas de la realidad, siendo inclusive críticas con las teorías críticas clásicas.* Esto da lugar a dos elementos centrales: 1) abre un espacio de constante autorrevisión de las propias teorías críticas, planteando que postulados como liberación, emancipación, pluralidad, entre otros epítetos utilizados por estas corrientes, también son dadas a promover visiones y prácticas coloniales si continúan inscritas en un espacio o lógica epistémica de poder; 2) plantean una visión más compleja de las posibilidades de resistencia, ya que no están abocadas a construir una Teoría Crítica Única que sirva como contraparte del “sistema” o de otras teorías emancipadoras, sino que promueve procesos de cuestionamiento en dos direcciones: a través de la articulación y visibilización de las diversas narrativas y subjetividades, y desde los procesos de mimesis (Bahbah, 1994) o desanclaje (Castro-Gómez, 1999); es decir, a partir de las reapropiaciones y resistencias dentro del mismo sistema de habitamos. En otros términos, su propuesta crítica no se apoya ni en un Sujeto Universal Liberador ni en una resignación frente a un sistema opresor que parece omnipresente. Más bien, diseña una comprensión de la realidad donde las luchas, reapropiaciones y resistencias se dan en un conjunto amplio de niveles (desde la vida cotidiana hasta el campo macroeconómico) y desde las fisuras e intersticios que se abren en las fronteras nunca cerradas de los lugares hegemónicos que habitamos.

Como ya mencionamos, la cuestión epistémica es uno de los campos de interés principal de las corrientes pos/decoloniales. Utilizando la ya conocida clasificación de Anibal Quijano, los procesos de colonialidad hoy tienen que ver con una colonialidad del poder, una colonialidad del ser y una colonialidad del saber (Quijano, 2020, 151-199). En esta última nos adentraremos. La colonialidad del saber refiere a una crítica sobre los modos de construcción del conocimiento eurocéntrico que demarcan la idiosincrasia moderna, y que actúan hoy dentro del sistema-mundo como epistemes hegemónicas. Nos referimos específicamente tanto a elementos propios de lo que sostiene una construcción “legítima” del conocimiento (el respaldo de la razón, la distinción entre teoría y práctica, la búsqueda de “objetividad” por sobre cualquier atisbo de subjetividad, la despolitización de la construcción del conocimiento, etc.) como también a cuestiones concernientes con lo que se denomina como “geopolítica del conocimiento” (Lander, 2011), es decir, sobre los lugares y los sujetos que son legitimados para la construcción de un conocimiento normativizado (el academicismo como lógica monopólica, el lugar de las universidades o escuelas científicas como espacios hegemónicos, etc.).

Si hacemos una mirada histórica, este elemento se encuentra desde los inicios de la llamada crítica poscolonial. La obra fundante en 1978 de Edward Said, *Orientalismo*, presenta un intenso análisis de las diversas escuelas y marcos teóricos en Europa centradas en promover lo que llamaban “estudios orientales”. Said plantea que lo que hicieron dichas escuelas fue construir un sentido ficticio y

folklorizado de “lo oriental” con el propósito de crear un imaginario-espejo que legitime el estatus ontológico de lo occidental. En este sentido, las construcciones de conocimiento van ligadas a fundamentar las distinciones geopolíticas que cuadren la división occidente-orienté (Said, 2016).

La propuesta de Said fue tomada por el llamado Grupo de Estudios Subalternos en la India, quienes realizaron una crítica no sólo al colonialismo como matriz sociopolítica, sino también a los discursos anticolonialistas en boga, los cuales, según esta corriente, nunca se preguntaron por el estatus epistémico de su propio discurso (Guha y Spivak, 1988). Este grupo planteó que la producción del conocimiento moderno es inseparable de las estrategias de colonialidad del poder. Gayatri Spivak dirá que hay una “política de la interpretación” que produce “efectos de verdad” en las teorías moderno/coloniales (Spivak, 2011, 155-189). En este sentido, también esbozarán que la retórica anti-colonial no debe pretender “representar la voz de los condenados de la tierra” (usando la figura de Fanon), ya que ello es precisamente perpetuar una práctica colonial.

Hay otros dos elementos importantes dentro de la corriente de pensamiento subalterno. Primero, cuestionarán la historiografía tanto colonial como también la anti-colonial de los años 60 y 70. Esta última, aunque pretende oponerse a las fuentes coloniales hegemónicas, establece una especie de mesianismo nacionalista que, al final, termina perpetuando las mismas matrices coloniales. Por ello, propondrán una historiografía que recupere y legitime las

narrativas de la oralidad y otros recursos que fueron utilizados por los grupos subalternos para contar sus historias, como también resignificar la historia colonial e imperial. El segundo elemento es que esta corriente también lanza una fuerte crítica al sentido de marginalidad, alteridad, tercermundismo, muy en boga dentro de la crítica anti-colonial de entonces. Plantearán que, de alguna manera, esta “naturalización” de las identidades marginales perpetúa una imagen romantizada y homogeneizante de la diversidad de sujetos históricos, y por ello mantiene las fronteras de diferenciación colonial, y con ello el de los grupos de poder.

Desde el lado latinoamericano, tenemos el aporte de la escuela actualmente conocida como el Grupo Modernidad/Colonialidad, que hasta mediados de los 90 se definió como grupo de estudios subalternos latinoamericanos. Está compuesto por pensadores como los filósofos argentinos Walter Mignolo y Enrique Dussel, el recientemente fallecido sociólogo peruano Aníbal Quijano, la filósofa norteamericana Catherine Walsh, el antropólogo colombiano Arturo Escobar, el sociólogo venezolano Edgardo Lander, entre otros y otras. Esta escuela va en la misma línea que el pensamiento poscolonial y los estudios subalternos en torno al planteo de la relación entre modernidad y colonialidad, así como la vinculación entre construcción de saberes con la cimentación de estructuras de sentido social, de prácticas políticas y procesos de subjetivación.

Tal vez uno de los principales aportes de este grupo viene de la noción de *pensamiento fronterizo* propuesta por Walter Mignolo. Este filósofo sugiere que la llamada “diferencia

colonial” que se produce en el mismo encuentro colonial no sólo abre un espacio de dinámicas de poder entre dos campos o grupos delimitados, sino también un espacio intersticial cuya fisura permite resistir y cuestionar la sutura ontológica que los poderes coloniales pretenden. Aquí Mignolo hablará de las *estrategias de desprendimiento* como el modo en que los saberes y prácticas de los sectores subalternos son también espacios de reapropiación y resignificación de los saberes coloniales (Mignolo, 2010). Esto lo podríamos vincular con el concepto de *mimesis* propuesto por Homi Bahbah, quien plantea que los usos reapropiados de los saberes coloniales representan una estrategia de lucha desde adentro, demarcando fronteras para “ironizar” los saberes coloniales (Bahbah, 1994, 112). Mignolo entenderá esto como un modo de *implosionar el saber colonial desde adentro*; es decir, usar los recursos que las lógicas coloniales establecen como hegemónicas, para darle un sentido totalmente opuesto, y con ello visibilizar la presencia de los sectores subalternos. A esto complementará Catherine Walsh diciendo que los conocimientos subalternos o marginalizados no solo implosionan sino también hacen explotar por completo los conocimientos coloniales, ofreciendo un saber-otro que puede habilitar un locus totalmente distinto desde donde crear conocimiento, no necesariamente dentro de las fronteras de la diferencia colonial establecida (Walsh, 2010).

Finalmente, Boaventura de Sousa Santos ha devenido en un pensador reconocido en este campo quien, en diálogo con las corrientes decoloniales, plantea lo que denomina *ecología de saberes desde las epistemologías del sur* (De Sousa

Santos, 2009). Básicamente propone que en la posmodernidad se establece una tensión entre una sociología de las ausencias (discursos y prácticas marginalizadas) y una sociología de las emergencias (estos mismos conocimientos, que ahora emergen en el espacio público para disputar hegemonía), lo que pondrá sobre el tablero de la producción del conocimiento la diversidad de saberes y sabidurías, pero no desde una lógica de competencia o exterioridad, sino precisamente desde una ecología que promueve una epistemología relacional, intersticial, dialógica e interseccional (De Sousa Santos, 2010).

Ahora bien, permítanme una aclaración fundamental: los procesos de descolonización del saber no comienzan con el giro decolonial. Esta es una advertencia que Silvia Rivera Cusicanqui ha planteado de manera cruda y directa. Cusicanqui afirma, así como lo hicieron los estudios subalternos sobre los discursos anti-coloniales, que los planteos pos/decoloniales pueden caer en el mismo error si no tienen en cuenta la gramática (es decir, el tipo de lenguaje y fuentes que utilizan) y el lugar desde donde se instalan, alimentando un “multiculturalismo de salón, despolitizado y cómodo, que permite acumular máscaras exóticas en la sala y dialogar por lo alto sobre futuras reformas públicas” (Cusicanqui, 2014). Por ello, Cusicanqui planteará que además de una geopolítica del conocimiento, debemos tener en cuenta también una economía política del conocimiento.

Permítanme ofrecer algunas conclusiones en torno a la descolonización del saber a partir de lo planteado hasta aquí:

1. Podríamos decir que la propuesta pos/decolonial de lo epistemológico presenta *una radicalización política de las teorías del discurso*. Así como la teoría del discurso traza que la realidad se inscribe en y desde patrones del lenguaje, la opción decolonial sugiere que las fronteras que dividen y legitiman los órdenes establecidos provienen de la construcción de saberes, los cuales, a su vez, promueven estereotipos y sentidos de exclusión. Aunque de la misma manera, existen sabidurías y modos de producción que resisten desde adentro o desde afuera. Gayatri Spivak dice: “si las prácticas académicas y ‘revolucionarias’ no provocan una crisis productiva, el poder del guion se trasladará claramente a otro lugar” (Spivak, 2011,155).
2. Una descolonización del saber implica una *crítica al estatus ontológico universalista que pretende cualquier epistemología y producción de la verdad*. Es una radicalización crítica del sentido de contextualización de todo saber, pero no desde un superficial reconocimiento multicultural sino como un modo de operativizar los saberes en sus articulaciones sociopolíticas. Esto cabe no sólo para las cosmovisiones coloniales hegemónicas, sino también para aquellas prácticas y saberes que se levantan como contraposición. Es decir, una teoría crítica también puede ambicionar un sentido de universalidad, y con ello trazar con una lógica colonial.
3. *Una descolonización del saber implica una descolonización de nuestras teorías críticas*. Lo colonial no habita solo dentro de las fronteras de lo que denominamos como “grupos de poder”. La colonialidad también nos atraviesa

y puede promover estereotipos y prácticas de exclusión en nombre de la liberación, la pluralización y la emancipación. En otros términos, lo colonial de la teoría crítica se refleja tanto en sus pretensiones ontológicas (sentido de universalidad), como en sus dispositivos discursivos (exigencia de exclusividad) y procesos de subjetivación (jerarquización sobre quién puede o no construir saber).

4. *Una descolonización del saber implica no solamente plantear un nuevo discurso o discursos sino también un nuevo lugar de enunciación de los saberes.* Más aún, involucra la articulación intencional de saberes como un modo de descolonizar los modos hegemónicos. Como plantea Mabel Moraña, existe una dimensión inherentemente política en las prácticas e institucionalidades del saber: “El tema de la distribución y jerarquización de los saberes está asimismo estrechamente ligado a los debates sobre la condición humana (política, social, cultural) del *sujeto* que piensa, para quien conocimiento, *reconocimiento* y *autoconocimiento* son aspectos de un conflictivo proceso de cognición y socialización” (Morana, 2010,13).

Al pensar en el campo teológico desde la propuesta descolonizadora del saber, hay un punto fundamental para tener en cuenta: *lo religioso y lo teológico juegan hoy (y desde siempre, en realidad) un espacio de localización y relocalización, doblamiento y desdoblamiento, acomodamiento y resistencia, de las dinámicas sociopolíticas del espacio global que habitamos.* Los modos hegemónicos de vivir, sentir y saber hoy tienen como objetivo principal anular, desactivar y deslegitimar cualquier valor o sentido de diversidad, pluralidad, interculturalidad

y otredad posible, ya que la aniquilación de lo otro conlleva una legitimación de los espacios y lógicas de poder en tanto espacios absolutos de sentido. Por ello, los principales males que aquejan hoy nuestro contexto siguen siendo la imparable violencia que asesina a mujeres como sacrificios del sistema patriarcal, la exclusión constante de las comunidades LGBTIQ como modos de ser que tambalea la legitimidad del esquema hegemónico burgués, moderno, occidental y conservador de vivir la corporalidad, y las políticas anti-migración alimentadas por sectores nacionalistas y neonazis que cada día cobran más poder desde el discurso de la defensa de lo propio a cualquier costo.

En este sentido, la cosmovisión y teología cristianas actúan, al mismo tiempo, como marco crítico legitimador y espacial de estas prácticas. Por ello, remitiendo al debate sobre la descolonización del poder, no creo que debemos buscar posicionarnos en una sola opción. Más bien, debemos comprender el conocimiento en su capacidad mimética y desde el desprendimiento (que juega y opera desde los mismos marcos de sentido conocidos) y como propuesta de explosión, de construcción de un conocimiento-totalmente-otro. Necesitamos de ambas lógicas. Por una parte, deconstruir los sentidos hegemónicos de comprensión de “lo cristiano” o “lo teológico” en un momento donde el cristianismo, lo evangélico y lo eclesial representan narrativas y marcos de sentido que están siendo instrumentalizados para la promoción de discursos excluyentes y discriminadores. Por esta razón, buscar otros modos de definir la iglesia, la pastoral, lo teológico, lo bíblico, hoy día posee una relevancia política fundamental para implosionar y

deslegitimar las apropiaciones monopólicas de la fe cristiana en el espacio público, tanto local como regional.

Al mismo tiempo, necesitamos también promover otros tipos de conocimiento que vayan más allá de las fronteras tradicionales de la teología cristiana como formas legítimas de saber teológico. Esto servirá para poner entre paréntesis la hegemonía de lo cristiano como manera de entender la realidad. Aquí apelo a la idea de ecología de saberes, donde lo cristiano no sería ni diluido en su particularidad, ni tomado como especificidad privilegiada, sino como un marco existencial que entra en diálogo, aporta y se complementa con otros modos de saber, a partir de la identificación de puntos nodales y demandas históricas que atienden desde diversas miradas. En conclusión, la relevancia descolonizadora de la teología cristiana no deviene de un intento de controlar el espacio público sino de promover y articularse con las distintas voces que hoy reclaman ser incluidas en las dinámicas democráticas.

Me gustaría poner sobre la mesa algunos puntos más específicos de debate en torno al saber teológico y la formación teológica desde una propuesta descolonizadora. Primero, *necesitamos descolonizar el principio de alteridad teológica*. Es interesante ver cómo la noción de trascendencia, alteridad, otredad, es destacada por muchos pensadores y pensadoras decoloniales, como un modo de ubicar el “tercer espacio” que desarticula los binomios maniqueos de la matriz colonial (Bahbah, 2010). En esta línea, las voces religiosas comienzan a ser visibilizadas y tenidas en cuenta (De

Sousa Santos, 2004). La idea de terceridad no nace con Derrida o el pensamiento posfundacionalista/posestructuralista. Esto ya lo podemos ver dentro en los aportes de la crítica a la “estructura del colonialismo interno” en Pablo Casanova a fines de los 60 o en buena parte de las teorías indígenas, como destaca Silvia Cusicanqui (2004, 63ss).

Las visiones teístas propias de la tradición cristiana, que no dejaron de formar parte del escenario de la modernidad sino simplemente cambiaron de nombre (Míguez, Rieger, Sung, 2016), han hecho de la noción de trascendencia una operación de supra-historización teo(ideo)lógica, que lo que hace es deificar una particularidad histórica. En este sentido, la respuesta no se encuentra en la contraposición trascendencia-inmanencia, ya que también las inmanetizaciones del discurso teológico pueden llevar a deificar una cosmovisión política particular. Esto ya lo advirtió Ivone Gebara cuando cuestionó la imagen del Dios Liberador de la Historia que presentaba la teología de la liberación (Gebara, 2000), o el Dios Obvio de la teología latinoamericana que alude Hugo Assman (2004). Debemos recuperar la noción de trascendencia más allá de la onto-teología moderna, que ve lo divino como una entidad y lo religioso como una práctica homogénea.

Recuperar y descolonizar la noción de trascendencia divina significa promover la intrínseca dimensión hermenéutica del quehacer teológico y la noción de lo divino como una presencia posmetafísica, que aparece y desaparece, que es incontenible en nuestros marcos discursivos, donde lo inmanente y lo trascendente juegan y se tensionan

para buscar otras vías de ser y saber (Panotto, 2018). Mabel Moraña, desde una perspectiva no teológica, lo pone en las siguientes palabras, destacando las implicancias de estas nociones para la pluralización de las identidades históricas:

De este modo, la noción de sujeto no está fatalmente afincada en un universalismo abstracto, sino que se refiere necesariamente a instancias históricas, sociales y políticas, asumiendo una concreción que potencia el universalismo y lo materializa. La inmanencia de la “sujetividad” es así constitutiva de la dimensión trascendente, del mismo modo en que ambas cualidades, inmanencia y trascendencia, conforman aspectos intercondicionados e inseparables en el proceso de construcción y resignificación del sujeto empírico (Moraña, 2010, 21).

En segundo lugar, *una descolonización del saber teológico involucra una reubicación de los sujetos del quehacer epistémico*. Sabemos que uno de los principales aportes de la teología latinoamericana, más concretamente la teología de la liberación, ha sido situar como punto axial del saber teológico la praxis histórica desde el sujeto-pobre. Pero también hemos visto a lo largo del tiempo un fuerte cuestionamiento a la abstracción del sentido de sujeto en la teología latinoamericana. Nuevamente Hugo Assman discutiendo con sus colegas del Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI) por aquel entonces, planteaba que necesitamos no sólo un concepto del sujeto emancipado y activista, sino también de un sujeto de juego, disfruta, siente, sufre (Assman, 2004). Marcella Althaus-Reid ha sido aún más radical al exhibir

que muchos de los sujetos de la teología de la liberación en realidad no tienen cuerpo (Althaus-Reid, 2000).

Mis principales preocupaciones en este sentido son las siguientes: ¿cómo entendemos la idea de subjetividad? ¿Qué lugar real tienen los sujetos? Esto puede derivar en dos problemas. Por un lado, tener una visión folclórica de la cuestión de las narrativas marginalizadas y de los sujetos en el quehacer teológico. Puede transformarse simplemente en un imperativo o movida políticamente correcta hablar de las mujeres, los indígenas, las comunidades afro, la niñez, las juventudes, sin necesariamente transformar una sola coma del andamiaje teológico. Esto lo vemos, por ejemplo, en la comparación entre “teologías contextuales” y “teología sistemática”, donde esta última mantuvo su podio de privilegio al encarnar un método supuestamente más “objetivo” frente a las primeras, que respondían más bien a la superficialidad de lo subjetivo, lo político, lo cotidiano. Por otro lado, también podemos hacer de la cuestión de los sujetos un simple recipiente metodológico o hermenéutico, aunque no necesariamente un campo desde donde construir un pensamiento-otro. En este sentido, la teología cristiana deviene en un discurso homogéneo y con fronteras fijas que debe “adaptarse” o “contextualizarse”, pero no replantearse desde sus fibras más sensibles y fundamentales.

En tercer lugar, *una descolonización del saber teológico promueve una descolonización de la teología crítica o de la dimensión crítica de la teología*. Así como los estudios subalternos y el giro decolonial advierten sobre el peligro colonizador de las mismas

retóricas anti-coloniales y de las teorías críticas, de igual manera debemos señalar este riesgo en nuestras teologías liberadoras. Ellas son, muchas veces, teologías abstractas, sin sujeto, sin capacidad de repensar los elementos teológicos más fundamentales, sin revisión autocrítica de las mediaciones teóricas y lecturas socio-antropológicas que utilizan, entre otras. En mi trabajo junto a la sociedad civil, siempre me ha sorprendido la actitud muchas veces colonial y hasta arrogante que asumen espacios religiosos progresistas, donde parece que el mesianismo cristiano los obnubila, queriendo ubicarse en un podio de privilegio con respecto a otros espacios, colectivos y organizaciones, muchos de ellos con una experiencia mucho más extensa en término de defensa de derechos.

Aquí podemos mencionar lo que Juan Luis Segundo planteaba sobre el hecho de que, más que una teología de la liberación, necesitamos una liberación de la teología (Segundo, 1975). En la misma línea, Néstor Míguez sugiere que necesitamos una liberación del canon, antes que un canon de la liberación (Míguez, 2001). Es decir, no necesitamos un discurso “sobre” la liberación desde un punto unidireccional, sino más una deconstrucción y descolonización de las formas en que los discursos y prácticas liberadoras y emancipatorias de construyen, para de esa forma promover la diversidad de posibles acercamientos y acciones. Tal vez aquí vale recuperar lo que ya Gustavo Gutiérrez afirmó hace mucho tiempo: la teología de la liberación no es un discurso exclusivo sino sobre todo una metodología, que puede derivar en distintas propuestas.

Cuarto, *una descolonización del saber teológico implica trascender la distinción entre teoría y práctica*. En la retórica colonial, lo teórico y lo práctico van por caminos separados, lo cual también deviene de una separación geopolítica, clasista y jerarquizante entre quienes piensan y quienes ejecutan. Las mediaciones de sentido se dan desde diversos modos que van más allá de los sentidos tradicionales de “lo teórico”, impresos, a su vez, en los vicios academicistas de los modelos eurocéntricos que aún permean la institucionalidad latinoamericana. En este sentido, hay que tener cuidado con la bizantina distinción entre la teología como disciplina teórica (que podría tener el nombre de teología sistemática o teología bíblica) con las mediaciones que la “aplican” (la teología pastoral o práctica). Lo teológico, más bien, es un tipo de saber que se crea, recrea y circula desde diversas mediaciones, disciplinas y campos, sean académicos, eclesiales, misionales, diaconales o militantes.

Finalmente, *una descolonización del saber teológico nace de una descolonización de su institucionalidad*. La pedagogía liberadora y desde la educación popular nos ha enseñado que los esquemas, las formas, los currículos y la didáctica, no son sólo “medios” de transmisión, sino son en sí mismos el campo donde nace el conocimiento. Por esta razón, el repensar los métodos y mediaciones pedagógicas de nuestra producción y enseñanza teológicas no deben responder sólo a un sentido de innovación por la innovación, y menos aún para simplemente responder a los requerimientos de un ministerio de educación. Refundar estos elementos involucra dar cuenta de los principales aspectos de una práctica descolonizadora: la promoción de una construcción

colectiva del conocimiento a partir de pedagogías participantes, una sensibilidad con los complejos procesos sociales, la superación de lecturas facilistas a través de un trabajo realmente interdisciplinario, y la promoción de una educación liberadora, inclusiva y emancipadora, a través de la legitimación y real inclusión de las narrativas, identidades y corporalidades de quienes participan.



DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA EN AMÉRICA LATINA

DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA EN AMÉRICA LATINA



Ya es harto sabido que el contexto de la educación teológica (ET) en América Latina está atravesando por un momento sumamente complejo. Por un lado, se observa una profunda crisis en la estabilidad de instituciones tradicionales, expresada en limitaciones estructurales, una merma importante y creciente en el ingreso de estudiantes, carencia de espacios de producción, investigación y publicación, entre otros elementos. Pero, por otro lado, también podemos subrayar que la ET encuentra sus propios caminos y senderos —a pesar y a partir de dicho contexto— en otras instancias no formales, tales como iglesias locales, movimientos sociales, organizaciones religiosas de base.

Podríamos ampliar las características de este escenario a partir de los siguientes elementos. Primero, *la dimensión académica de la teología sigue inmersa dentro de la bizantina disyunción entre teoría y práctica*. ¿Cuál es el rol de la ET? ¿Qué funcionalidad tiene la teología para la vida personal y de las iglesias? ¿De qué sirve el trabajo académico? Estas preguntas

son parte de la historia de la institucionalización de la ET, tanto en nuestra región como en otras latitudes.

A través de ellas, chocamos con varios aspectos vinculados a cómo entendemos los procesos de construcción del conocimiento. Por un lado, con el pragmatismo y la idea del conocimiento –en palabras de Lyotard (1993)– como performance, o sea, de cómo funciona en la concreción de resultados. Por otro lado, con la complejidad y elitización de la industria del conocimiento científico. Por último, con las idas y vueltas que se gestan dentro del campo educativo desde las encrucijadas que se generan a partir de los cambios en las políticas democráticas, keinesianas o neo-populistas, hacia modelos neoliberales que tienden a vaciar el desarrollo de la producción académica en pro de una investigación funcional al mercado, especialmente tecnológico. Todo esto inscribe un marco de sentido tanto en la sociedad en general como en las iglesias y los imaginarios de los creyentes, en el cual el conocimiento –donde se inserta la teología como saber– se inscribe dentro de estos conflictos y parámetros. Lo académico y lo práctico son campos separados y en contraposición; en otras palabras, se entiende el mismo conocimiento teológico como un elemento no funcional a la práctica –evangelizadora, pastoral, misionera– de las iglesias.

Segundo, existe una *escasa articulación entre instituciones teológicas y otras disciplinas y espacios educativos o de producción*. La teología latinoamericana ha trabajado desde sus inicios en relación con otras ciencias –especialmente las sociales–, donde estas últimas se comprenden como mediación

analítica de la primera. Pero esta articulación no se ha reflejado con la profundidad que merece, especialmente en un diálogo más fluido con espacios interdisciplinarios no teológicos —donde encontramos una tensión de doble vía: por un lado, teólogos/as sin formación para llevar adelante estos intercambios, y por otro, una academia dentro de las ciencias de la religión que continúa excluyendo la teología como disciplina secundaria—, y una actualización en las mediaciones teóricas. Hoy, en América Latina, se carece de instancias teológicas que dialoguen con perspectivas relevantes y actualizadas dentro de la academia en general, como la teoría pos/decolonial, las nuevas teologías políticas, lecturas sociopolíticas y antropológicas contemporáneas de lo religioso, entre otras.

Tercero, *el lugar de las iglesias sigue siendo determinante en coyunturas de crisis*. Se puede ver en diversos contextos la tensión que existe —y persiste— entre instituciones educativas y comunidades eclesiales. Por una parte, vemos iglesias que disputan los espacios de ET por no responder a sus demandas; por otra, se evidencia el creciente fenómeno de cómo las iglesias “toman control” de las instancias de crisis que amenazan a las instituciones teológicas, lo cual no implica algo negativo en sí mismo, pero por momentos afecta a la necesaria autonomía de la institución educativa y al desarrollo de diversos elementos que tienen relación con su especificidad académica. Y muchas veces las instituciones teológicas terminan siendo el fiel reflejo de los conflictos hacia dentro de las iglesias. En resumen, ¿no es acaso necesario mantener una sana tensión entre instituciones educativas e instituciones eclesiales en términos de

construcción de conocimiento y demandas contextuales, práctica misional y quehacer teológico? ¿Se podría abordar esta relación desde un balance donde las instituciones teológicas respondan a las necesidades eclesiales y, a la vez, mantengan cierta independencia en el ámbito estructural y académico?

El cuarto elemento es lo que podríamos denominar como la *pentecostalización de la ET*. Hace unos años, se decía que las iglesias pentecostales no prestaban suficiente atención a la formación teológica. Hoy, por el contrario, se puede decir que existe una notable presencia pentecostal en casi todas las instituciones de ET de la región, pertenecientes a casi todas sus expresiones. Inclusive, en muchos centros ecuménicos y de tradición histórica, el pentecostalismo representa el mayor porcentaje de su estudiantado. Esto constituye varios desafíos, especialmente en lo que refiere a articulaciones propiamente teológicas, institucionales y cosmovisionales dentro de los discursos y prácticas educativas tradicionales.

Por último, vemos el *impacto de la virtualización de la ET*. Un diagnóstico realizado por *Servicios Pedagógicos y Teológicos* (SPT, 2013) entre distintas instituciones que están desarrollando programas de educación virtual en la actualidad ha arrojado resultados paradójicos. Por un lado, todas las instituciones plantean que las instancias virtuales son desarrolladas como una manera de atender más eficientemente a las demandas educativas de su público –especialmente iglesias–, de bajar costos estructurales y de lograr mayores ingresos y alcance. Pero, por otro lado, el 80% de dichas

instituciones reconoció no alcanzar las condiciones propicias para desarrollar esta modalidad en términos de diseño curricular, equipos de trabajo, recursos tecnológicos, mediaciones pedagógicas, entre otras. Esto trae consigo diversas consecuencias negativas, como la deserción creciente de estudiantes, la precarización de los procesos pedagógicos y la creación de programas con grandes falencias de contenido. En otros términos, la virtualización de la ET se ha tomado desde una perspectiva demasiado pragmática, sin considerar con mayor cuidado la estructura y mediación pedagógica necesarias para desarrollarla eficazmente.

(DE)COLONIALIDAD DE LO EPISTEMOLÓGICO Y ECOLOGÍA DE SABERES

A partir de estos escenarios, se hace ineludible construir una nueva sensibilidad a la hora de hablar sobre una refundación de la ET (Preiswerk, 2006). No debemos hablar solo sobre nuevos temas que nos desafíen y menos aún de “perspectivas mesiánicas” que emerjan como instancias salvadoras, sino desde una lectura crítica y esperanzadora en torno a los elementos más propios del campo.

Lo que deseamos plantear como hipótesis es que el origen de estos procesos no se relaciona estricta ni únicamente con razones de carencia económica, falta de organización institucional o escasez de producción de artículos o libros sino, principalmente, con *cómo se entiende la pertinencia de la educación dentro del quehacer teológico*. En otros términos, la ET

en América Latina no solo debe revisar sus prácticas –en términos de renovación institucional, curricular o de producción– sino ir más al fondo, es decir, hacia cómo comprende y proyecta su razón de ser, para desde allí enfrentar una honesta autocrítica con respecto a la necesidad de responder a las demandas sociales, académicas y eclesiales, con la apertura suficiente a cambios radicales. Si los retoques son solo cosméticos y externos sin llegar al fondo del problema, entonces la ET seguirá perdiendo su relevancia y vitalidad.

Por eso la necesidad de un *proceso de descolonización* como camino para resignificar estos elementos. Al remitir a este término, nos identificamos con un modo de reflexión que intenta profundizar sobre una lectura crítica de las dinámicas socioculturales y geopolíticas contemporáneas en América Latina, las cuales plantean que, más allá de la finalización de los procesos de colonización directa, aún persiste una *ontología colonial* (Mignolo, 2003; De Sousa Santos, 2010) que responde a una imaginación occidental que permea y se hace presente en un conjunto de imaginarios, discursos y prácticas tanto en las estructuras políticas como en las vivencias cotidianas.

Las dinámicas de dominación se construyen a partir de una colonización del ser, del poder y del saber (Maldonado-Torres, 2007). Esta categorización tiene por objetivo comprender que los procesos de subjetivación son mucho más complejos de lo que ciertas lecturas binarias o maniqueas postulan, las cuales

dan un mayor énfasis a procesos de acción coercitiva de una fuerza sobre otra. Por su parte, la noción de colonialidad nos orienta a inscribir las dinámicas de poder dentro de instancias de construcción simbólica, marcos epistemológicos, relaciones sociales cotidianas, entre otras, dentro de la tensión constitutiva dominación-resistencia.

Dentro de los procesos de diferencia colonial –naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie– emergen otras prácticas, subjetividades y saberes que presionan las fronteras de los sentidos establecidos. Por ello, es necesario brindar mayor atención a la pluralidad de sujetos y agentes sociales que conforman nuestras sociedades, como instancias de inclusión política a partir de la inclusión de otros modos de construcción del conocimiento, los cuales resisten y tensionan las fronteras de los saberes-poderes hegemónicos.

Por todo esto, construir nuevas cosmovisiones y prácticas de ser o de resistir se vincula directamente con el desarrollo de nuevas epistemologías, es decir, con otras formas de discernir y promover los procesos de construcción de sentido –social, religioso, académico, político, económico, entre otros–. En palabras de Otto Maduro (2012, 102):

Todos los problemas epistemológicos son simultáneamente problemas políticos y éticos. Todos los problemas políticos son al mismo tiempo problemas éticos y epistemológicos. Todos los problemas éticos son al mismo tiempo problemas políticos y epistemológicos.

Las actuales dinámicas de poder, así como nuestros esfuerzos hacia el conocimiento y nuestra responsabilidad hacia el planeta y todas sus criaturas, están intrínsecamente entrelazadas entre sí.

A partir de los elementos contextuales y de las propuestas críticas de la teoría decolonial, nos preguntamos: ¿cómo se manifiesta esta ontología colonial en la ET latinoamericana? ¿Cuáles son los binomios presentes que circunscriben los péndulos dentro de la teología? ¿De qué manera se manifiestan los sujetos: desde la funcionalidad a ciertos elementos absolutos de la estructura social y religiosa o desde la emergencia de la diferencia que se inscribe en la pluralidad –también social, religiosa, política, cultural–? ¿Cómo se vincula la construcción de conocimiento teológico con la incidencia social, pública y eclesial? ¿De qué forma la ET se articula con los nuevos escenarios y sujetos emergentes?

Tal como mencionamos, los estudios decoloniales han mostrado que las dinámicas coloniales aún persisten, particularmente, en los modos de construcción del conocimiento y sentido social. La *colonialidad del saber* (Lander, 2011) conlleva reconocer tres elementos (Panotto, 2015). En primer lugar, que las ciencias siempre han estado vinculadas a dinámicas de poder. En América Latina, especialmente, la construcción de conocimiento se ha relacionado históricamente con la legitimación de situaciones de injusticia y desigualdad. En segundo lugar, la justificación de dichas dinámicas de poder ha proporcionado una forma de comprender el *ontos* social a partir de la naturalización de relaciones, dinámicas y estratificaciones. De aquí

el lugar que cobran los significantes como homogeneidad cultural y jerarquía social, los cuales no solo respaldan el lugar de países, grupos o ideologías en posiciones hegemónicas sino también se transforman en lentes de lectura sociopolítica en todos los niveles. Es por ello por lo que nociones homogeneizantes de lo cultural o modos deductivos y positivistas de indagación social a través de la búsqueda de leyes incondicionales se posicionan como modos absolutos de análisis.

Por último, desde una lectura más amplia, este abordaje conlleva reconocer la complejidad de las dinámicas de poder y su necesaria deconstrucción a partir de las inconsistencias y contingencias inherentes a ellas. Así como se reconoce lo subrepticio o lo microfísico de los poderes —o sea, de cómo dichas dinámicas permean no solo a través de jerarquías y procesos de subida/bajada, centro/periferia, sino también en modos de convivencia, construcciones subjetivas e instancias cotidianas—, de la misma manera se manifiestan caminos alternativos y heterogéneos de resistencia y contra-poder que parten desde nuevas construcciones de sentido y conocimiento, entre las fisuras del mismo “sistema”.

Estos procesos evidencian la emergencia de nuevos marcos epistemológicos. Boaventura de Sousa Santos (2009) afirma que estas instancias parten de la conjunción de una *sociología de las ausencias*, lo cual da cuenta de la diversidad de formas y conocimiento ausentes; y una *sociología de las emergencias*, como espacio donde articular la pluralidad de opciones, a partir de donde se construye el *paradigma emergente*:

todo conocimiento científico natural es científico social, todo conocimiento es total y local, todo conocimiento es autoconocimiento, todo conocimiento científico busca constituirse en sentido común. Sousa de Santos (2009, 34) lo resume de la siguiente manera:

En vez de la eternidad, la historia; en vez del determinismo, la imprevisibilidad; en vez del mecanicismo, la interpenetración, la espontaneidad y la autoorganización; en vez de la reversibilidad, la irreversibilidad y la evolución; en vez del orden, el desorden; en vez de la necesidad, la creatividad y el accidente.

En otra obra, este mismo autor (2010, 11-44) afirma que hoy pasamos de un *pensamiento abismal*, característico de la modernidad –donde el conocimiento occidental se afirma en un sistema de distinción entre lo visible e invisible, quedando esto último excluido como posible fundamento del conocimiento frente a la imposibilidad de la copresencia de ambos elementos–, a uno *posabismal* como pensamiento ecológico, o ecología de saberes, donde los procesos epistemológicos son tan variados como la pluralidad de experiencias histórico-culturales. Lo corporal, lo estético, lo simbólico, lo complejo, lo literario y poético, lo experiencial y relacional, son reconocidos no solo como puentes sino como espacios con legitimidad propia para la emergencia de nuevos modos de ver, sentir, construir y describir la realidad.

Esta epistemología emergente conlleva no solo el cuestionamiento de los esencialismos dentro de los modelos

tradicionales y el reconocimiento de una pluralidad de epistemologías sino, además, a comprender la necesaria articulación e inter-relación donde las fronteras de la especificidad disciplinar se reconocen lo suficientemente porosas para ver y fomentar la profunda interrelación que poseen. La ecología de saberes apela al conocimiento como inter-conocimiento.

De aquí que este abordaje propone la necesidad de una *transdisciplinariedad decolonial* (Maldonado-Torres, 2015) donde la presencia de otras voces no se instituya como el reconocimiento de objetos y sujetos exógenos –los “otros”, los “externos”, los “diferentes”–, o como islotes aislados entre sí –como algunos estudios multiculturales tienden a hacer–, sino como una presencia que atraviesa la homogeneidad de lo identitario, desafiándonos, deconstruyéndonos y proyectándonos hacia nuevos modos de ser y saber. En este sentido, vale recordar que “trans” proviene de la misma raíz etimológica que la palabra “tres”, es decir, la trasgresión del dos, o sea, de aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad, como hemos mencionado.

Reconocer este “tercero en cuestión”, el “tercer espacio” (Bhabha) en la construcción de sentido, conlleva una cualidad activa que habilita un espacio hermenéutico y pedagógico que evidencie la pluralidad que nos rodea y atraviesa. La apertura de esta espacialidad epistemológica posee una dimensión intrínsecamente ético-política. Implica una actitud crítica con respecto a todo modo clausurado de ver el mundo, y el reconocimiento y empoderamiento de

modos alternativos de construir el saber y los sentidos institucionales, estructurales y cotidianos. En otras palabras, poner sobre la mesa la pluralidad de modos de construir los sentidos sociales constituye un espacio crítico sobre las cosmovisiones hegemónicas, para traer consigo otras vivencias e ideas que, a su vez, implican el reconocimiento de la presencia de otros cuerpos, subjetividades e identidades. Es crear una lógica global antihegemónica frente a una globalización que pretende una falsa homogenización (Castro-Gómez, 2007).

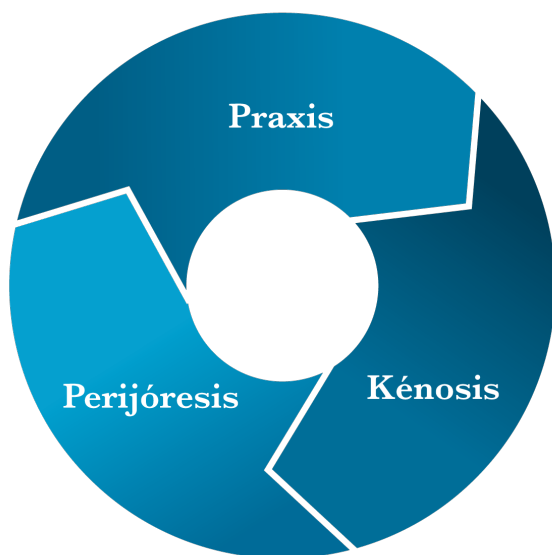
DESCOLONIZANDO LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA (ET) EN AMÉRICA LATINA

La crítica decolonial nos llama a tres actitudes frente a la situación de la ET en América Latina —y seguramente en otros contextos—, tal como hemos leído en este trabajo. Primero, una actitud de *profunda honestidad* con respecto a la situación de crisis, cimentada en la matriz colonial que aún persiste en nuestras instituciones y discursos. Cuando hablamos de “matriz colonial”, nos referimos específicamente a la presencia de diseños curriculares tradicionales y a una fuerte presencia de temas pertenecientes a tradiciones cristianas, filosóficas y académicas que no responden necesariamente al contexto religioso, eclesial y social de nuestra región. Segundo, una actitud de *genuina sensibilidad*, donde podamos discernir y apropiarnos de la pluralidad de voces y formas alternativas de ser, hacer, decir y pensar, y cómo ello se articula con nuevas epistemologías. Por último, una

actitud *acción intencional* que logre cambios profundos en todos los niveles, para que los espacios tradicionales de ET no sigan decayendo, como también para empoderar a las voces emergentes.

A partir de aquí, proponemos algunos elementos que nos guíen a tomar pasos concretos para atender a las demandas y la crisis de la ET en América Latina desde un abordaje decolonial:

1. *Construir otros modos de hacer teología.* La Reforma nos invita a tener una actitud teológica crítica con respecto a las formas y discursos establecidos, en pos de la construcción de otros lenguajes, otros espacios, otras institucionalidades, otras prácticas. No podremos lograr una transformación en torno a estos elementos si



carecemos de una sospecha epistemológica en torno a cómo definimos la economía divina. Por ello, debemos precisar el ejercicio teológico en un movimiento de retroalimentación entre *praxis*, el ser-en-camino en lo público; kénosis, como instancia de autovaciamiento, autocritica y deconstrucción constante de los discursos, las cosmovisiones y las prácticas; y *perijóresis*, que da cuenta del “inter” de la existencia, es decir, de todos los elementos que entran en juego al hablar de Dios, lo cual deconstruye constantemente los procesos de autoafirmación. ¿De qué manera el ejercicio teológico posibilita la emergencia y la interacción de una ecología de saberes? ¿Cómo desafía dicha ecología los puntos más sensibles de lo teológico?

2. *Resignificar la pertinencia de la ET en línea con los “públicos” que la teología pública propone: la sociedad, la iglesia y la academia* (Tracy, 2006). Estos tres campos no están aislados sino en constante interacción. Cuando nos referimos a interacción, hablamos de relación y conflicto al mismo tiempo, es decir, a una tensión constructiva y necesaria. Un elemento central para articular esta relación puede ser pensar esta vinculación desde *la respuesta a demandas sociales como puntos nodales y significantes articuladores disciplinares* (Laclau, 1996, 69-86), en lugar de partir desde cada público de forma aislada.
3. *Conocer e integrar modos emergentes de hacer teología*. En el año 2014, se realizó un seminario en Medellín, Colombia, donde se analizaron los “nuevos” sujetos y campos de la ET (Preiswerk y Panotto, 2017). Allí se invitó a teólogos y teólogas de diversos países del continente que

se encuentran trabajando en proyectos educativos con espacios y grupos no tradicionales, tales como un movimiento ecuménico de jóvenes en Brasil, un proyecto de educación religiosa entre niños y niñas en Costa Rica, un proyecto de formación teológica popular entre mujeres de un sector marginal en una ciudad de Colombia, un proyecto entre grupos indígenas al interior de Bolivia, entre varios otros. Fue interesante identificar tres elementos en común que arrojaron todas estas experiencias: la necesidad de comprender lo epistemológico a partir de las demandas de la pluralidad de sujetos y actores sociales en el continente; que dichos proyectos se crearon a partir de la imposibilidad de los espacios educativos teológicos formales para atender a sus demandas; y la riqueza que posee el diálogo entre distintas epistemologías. En este sentido, las instituciones teológicas requieren ser un espacio de mayor encuentro entre la diversidad, no como pragmática institucional o para ser “políticamente correctos” sino, principalmente, como un ejercicio pedagógico y desde la facilitación de un locus de construcción teológica.

4. *Transformar las instancias pedagógicas.* Cuando hablamos de transformar la ET, no nos referimos solamente a la inclusión de nuevos contenidos o a la búsqueda de resultados novedosos, sino de ir más atrás, es decir, a cambiar profundamente las prácticas educativas en todos sus sentidos: pedagógicos, curriculares e institucionales. Como dijo Matthias Preiswerk en el seminario de Medellín mencionado, “muchas veces los cuerpos están ausentes de nuestras aulas”. Si hablamos de la necesidad de atender a las demandas de la iglesia y la sociedad, de incluir

diversidad de voces, de transformar el espacio educativo en uno de concientización sociopolítica, debemos preguntarnos: ¿son nuestras aulas instancias de intercambio, reconocimiento y empoderamiento? ¿Se buscan mediaciones pedagógicas y didácticas que faciliten el intercambio y la construcción colectiva del conocimiento? ¿Se fomenta el movimiento y la producción conjunta?

5. *Desarrollar diseños curriculares alternativos.* La idea de transdisciplinariedad decolonial nos invita, al menos, a dos cambios en lo que refiere a nuestros diseños curriculares: primero, a la actualización e inclusión de una mayor diversidad de mediaciones teóricas y, segundo, a elaborar una malla curricular que se atreva a superar las disciplinas establecidas en pos de construir epistemologías alternativas. ¿Por qué el abordaje intercultural se circunscribe a una materia o cátedra específica, antes de ser un eje que atraviese todas las disciplinas? ¿Por qué seguimos haciendo la distinción entre teología sistemática como bloque y “teologías contextuales” o “modernas y contemporáneas” como esos “otros” que emergen de un supuesto marco dogmático clausurado? ¿Es posible seguir diferenciando entre propuestas hermenéuticas o el análisis sociopolítico de la Biblia del estudio sistemático exegético?

En conclusión, nuestra lectura propone que la situación de crisis en la ET en América Latina deviene de su dificultad en producir articulaciones que le permitan dialogar con nuevas demandas sociales, académicas y eclesiales, a razón del sentido de falta de pertinencia de la ET tradicional, hoy mayoritaria en las instituciones latinoamericanas. Por ello,

proponemos una apertura y crítica a nivel epistemológico en torno a la promoción de nuevas sensibilidades sobre la existente ecología de saberes y experiencias que, por el momento, parecen caminar por otros senderos que la educación formal, buscando modos de reflexión y producción teológicos propios y alternativos, con el propósito de habilitar una instancia de deconstrucción, desde los modos de comprender la economía divina hasta los propios diseños curriculares y dinámicas pedagógicas.



REACTUALIZAR EL PRINCIPIO ECUMÉNICO
DE LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA

REACTUALIZAR EL PRINCIPIO ECUMÉNICO DE LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA



El término “ecuménico” es un significante que ha traído consigo grandes disputas en América Latina, desde inicios del siglo XX. En tiempos de posguerra, la influencia del movimiento ecuménico fue más notoria y de alguna manera representaba prácticas y discursos bastante homogéneos, al menos en términos de alcance y visibilidad, lo cual otorgaba cohesión y fuerza a su propuesta. En la actualidad existe una amplia gama de instituciones que se alinean en este paradigma, tanto a nivel de agrupaciones eclesiales como también de organizaciones de incidencia social y espacios de ET. Poco a poco, “lo ecuménico” como significante teológico, eclesial, misional y diaconal se fue posicionando y afianzando –al menos hasta la década de los 80- a partir de un proceso de desarrollo institucional, producción académica y dinámica de incidencia social (Brakemeier, 2004; Von Sinner, 2010).

Pero las tensiones que siempre formaron parte del movimiento fueron aumentando con el tiempo y desgastando no solo la operatividad del espacio sino también del mismo sentido de “lo ecuménico”. Magali do Nascimento Cunha (2016) realiza un exhaustivo y actualizado análisis sobre esta crisis, focalizado en las últimas décadas. La autora identifica un creciente fenómeno que denomina como *anti-ecumenismo*, el cual ha influenciado profundamente en la iglesia evangélica del continente. Algunas de sus características son las siguientes: un anti-catolicismo instalado en el protestantismo, una postura exclusivista de la propia iglesia católica, el anti-pentecostalismo presente en muchas iglesias históricas, cierto denominacionalismo en el pentecostalismo (el cual lleva a aislarse de otros grupos evangélicos), entre otros.

Estos elementos, a su vez, visibilizan nuevos conflictos, que podríamos sintetizar en dos principales: primero, las disputas de poder hacia dentro del mismo movimiento, los cuales desgastaron las relaciones y el mismo sentido de “unidad” que predica el ecumenismo, y en segundo lugar, la propia crisis a nivel de las instituciones que conforman el movimiento, cuyo origen dista de ser por razones exclusivamente económicas –como algunos suelen excusar– sino, sobre todas las cosas, por la crisis en la relevancia misma que adquiere hoy la práctica de lo ecuménico tanto a nivel de las propias iglesias como del espacio público. De aquí, para finalizar, Cunha invita a no olvidar que el *principio ecuménico* es mucho más amplio que el *movimiento ecuménico*, por lo que este último debe renovarse a la luz del primero.

Ya sabemos que el espacio ecuménico se ha caracterizado por articular un conjunto de elementos teológicos, ideológicos y sociopolíticos particulares, a saber, una agenda comprometida con los derechos humanos, diálogo con diversos agentes sociopolíticos, una sensibilidad hacia la incidencia pública y un tratamiento tanto a nivel eclesial como teológico y social de diversos acontecimientos de coyuntura histórica. Este aspecto, precisamente, ha traído conflictos hacia dentro del campo evangélico, especialmente con instituciones y discursos más conservadores, lo que ha llevado a que la palabra “ecumenismo” sea asociada negativamente, y por eso rechazada en muchos espacios.

Teniendo esto en cuenta, podemos advertir que las mutaciones dentro del campo evangélico en las últimas dos décadas han profundizado este proceso tanto de desconfianza como de cuestionamiento al alcance de lo ecuménico. Pero nos atrevemos a decir que las grietas dentro del campo no son solo en dos partes (pro y anti ecuménicos), sino que el panorama es un poco más complejo. A saber, podemos identificar un espacio ecuménico formal e institucional cada vez más reducido, un gran sector que se mueve entre posiciones conservadoras y fundamentalistas, y otro grupo no menor —de iglesias, personas y organizaciones— que responden a una vertiente evangélica tradicional pero cuyas acciones y cosmovisiones (sociales y teológicas) no se podrían nombrar de anti-ecuménicas; al contrario, de alguna manera resignifican su práctica aunque no se llamarían “ecuménicas” a sí mismas. Muchas de ellas provienen de las vertientes denominacionales más importantes del continente, pero presentan ciertas aperturas hacia una

sensibilidad social, diálogo con voces teológicas heterodoxas y articulación con agentes sociales diversos. A pesar de ello, estos últimos dos sectores mantienen un posicionamiento crítico con respecto al ecuménico “oficial” o institucional, sea en términos de resistencia teológica (como el caso del primero) o a razón de ciertas inconsistencias e irrelevancias que se endosan al término de “lo ecuménico” (lo que sucede en mayor medida desde el segundo grupo).

Más allá de la crisis en términos del movimiento y las dinámicas institucionales, lo más preocupante es precisamente lo que sucede a *nivel de la relevancia del sentido de lo ecuménico*. En otras palabras, las dificultades estructurales del propio movimiento están afectando el modo de comprender el principio ecuménico, al punto de que existen grupos que proponen dejar de usar dicho término por la carga negativa que está adquiriendo con el paso del tiempo. Al final, la falta de soluciones en torno a problemáticas institucionales se está llevando consigo la riqueza de un concepto fundamental para la tradición cristiana y religiosa en general.

Profundizando el análisis de las razones de esta falta de relevancia, podemos indicar los siguientes elementos. Primero, se ha tendido a ligar “lo ecuménico” más a la circunscripción de un conjunto de instituciones y discursos particulares, antes que a un “espíritu” o sentido de “movimiento” que convoca a una mayor pluralidad de voces. En este sentido, “ser ecuménico” pasó a representar la identificación con un marco de elementos identitarios específicos —ideológicos, institucionales, eclesiales, políticos—, antes que a una cosmovisión teológica que apela a la unidad

cristiana en pro de la transformación y liberación de la realidad. Por esta razón, a pesar de que muchas expresiones, discursos e institucionalidades representan dichos valores, se quedan fuera de tal categorización al no pertenecer al *mainstream* ecuménico.

Segundo, más allá de que el principio ecuménico se ha caracterizado por promover y convocar una pluralidad de discursos y prácticas –desde la teología de la liberación, el feminismo, el cuidado del medio ambiente, y en menor medida, la diversidad sexual–, en muchos casos se evidencia un añejamiento en los modos de compromiso y reflexión teológica, y la insistencia en un tipo de retórica aún ortodoxa, que se quedó en los augurios de los 70 y no permite adentrarse a un abordaje desde los nuevos escenarios y los sujetos emergentes.

Por último, esta situación presenta una dimensión crítica en términos eclesiológicos. Es decir, la propia crisis de las iglesias que componen el movimiento –principalmente de vertiente histórica– está afectando la relevancia misma del principio ecuménico. Las disputas de poder y los grandes conflictos por encontrar los caminos indicados para salvar la grave situación de las iglesias (en términos de crecimiento, relevancia y sostenibilidad) ha dado un gran coletazo en el propio movimiento.

Este brevísimo panorama nos arroja varias preguntas: ¿por qué están ligados estos fenómenos? ¿Por qué la dependencia del movimiento ecuménico con estas dinámicas,

problemáticas e instituciones? ¿Acaso los valores ecuménicos terminan con dichas expresiones? ¿Cómo reactualizar el principio ecuménico latinoamericano? ¿Cuáles son las dinámicas y procesos por refundar para lograr que este elemento teológico central para la riqueza de la vivencia creyente avance acorde a las nuevas demandas, agentes y circunstancias? ¿Qué voces son necesarias incluir para enriquecerlo? ¿Cómo deconstruir y superar las tensiones y disputas de poder que afectan el movimiento ecuménico?

En este estudio queremos atender a dichos interrogantes, pero desde el campo de la ET, el cual es uno de los espacios que más evidencian dicha crisis. Para ello, remitiremos a un conjunto de análisis críticos desarrollados desde la organización *Servicios Pedagógicos y Teológicos* (SPT), una consultora fundada en el año 2005 que se ha dedicado al acompañamiento de instituciones educativas –especialmente de corte ecuménico– en toda América Latina, con el propósito de asesorar a dichos espacios en términos pedagógicos y desarrollo institucional⁸. Esta experiencia ha ayudado a conocer en profundidad el movimiento ecuménico latinoamericano desde sus diversas aristas, ya que las instituciones educativas concentran –tanto en su institucionalidad como en su particularidad identitaria y razón de ser teológicos– los diversos procesos y dinámicas del campo.

8 Para este análisis, remitiremos principalmente dos obras de Matthias Preiswerk (2001; 2013), fundador de SPT, donde analiza exhaustivamente este escenario.

REFUNDAR LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA (ET)

La crisis de la ET se evidencia en distintos frentes: la incapacidad de las instituciones más representativas por sobrevivir frente a la falta de estudiantes (tanto por la carencia de inscripciones como por la creciente deserción), las falencias estructurales y económicas, la diversificación hacia otro tipo de proyectos más informales o con orientaciones pastorales, entre otros elementos. Comúnmente se tiende a pensar dicha crisis en términos económicos o a echar la culpa a la iglesia por su desinterés. Ello tiene un grado de verdad, pero vale considerar que estos son más bien *síntomas* de una problemática mucho mayor, más compleja y con amplias injerencias en diversos aspectos. El problema de fondo es, en realidad, la *falta de pertinencia* de la propia ET para responder a los nuevos desafíos eclesiales, sociopolíticos y religiosos.

Para profundizar sobre este escenario, Matthias Preiswerk (2001, 415-420) menciona ocho “crisis” de la ET, los cuales pintan a grandes rasgos el panorama en que nos encontramos. Los tomaremos como guía, agregando algunos elementos complementarios al abordaje original del autor:

1. *Crisis de identidad.* La ET ha perdido su especificidad. Se ha perdido con la desaparición de algunos “grandes nombres” o “temas”. No ha logrado forjarse como disciplina en el pleno sentido del término, con su particularidad y aporte distintivos. Las preguntas y respuestas en las que se basa la producción y enseñanza actuales

distan de ser realistas con la situación que atraviesan las iglesias y sociedades.

2. *Crisis cultural y contextual.* Aquí hay tres elementos para tener en cuenta. Primero, que la ET sigue respondiendo en gran medida a un marco colonialista, más particularmente ligado a las cosmovisiones misioneras foráneas o a las tradiciones teológicas denominacionales que arrastra la historia de la iglesia cristiana latinoamericana. Esto se trasluce en varios aspectos: hermenéuticas modernas poco relevantes, falta de una epistemología dinámica, una concepción patriarcal y esencialista de Dios, una visión institucionalista de la iglesia, entre otros. Segundo, la dimensión de pluralidad o heterogeneidad son poco trabajadas, al menos con la renovación y dinámica que requieren. En este sentido, hay poco diálogo abierto con la diversidad de agentes y escenarios socioculturales y políticos en nuestros contextos. Tercero, más allá de que existe una vertiente en la teología ecuménica latinoamericana con una sensibilidad frente a los desafíos sociopolíticos del contexto, se evidencian grandes baches con respecto a una respuesta concienzuda y actualizada respecto a los escenarios contemporáneos en el campo religioso, político, social, cultural y económico.
3. *Crisis espiritual.* Otra manera de decirlo es que la ET tiene una crisis con respecto a cómo comprende la espiritualidad. Su ejercicio sigue demasiado ligado a una dinámica racional (¡lo cual no significa necesariamente

académica!), que no articula vida cotidiana, contemplación, militancia y comunidad, entre otros aspectos. De esta forma, la teología continúa ligada solo a un ejercicio racional desconectado de otras epistemologías, es decir, de otros modos de construir conocimientos-otros, que tienen directa relación con otras dimensiones de la fe, la vida creyente, la diaconía y la comunidad eclesial.

4. *Crisis teológica y pastoral.* Muchas instituciones tienen una gran dificultad para abordar la gran diversidad de corrientes teológicas existentes. No solo aborda-
jes particulares sino también métodos diversos, a saber, teologías populares, pastorales y profesionales, tal como Preiswerk las identifica. Esto lleva, como ya hemos mencionado, a una carencia de producción propia como también a un apego poco fructífero con modelos no autóctonos.
5. *Crisis epistemológica, pedagógica y didáctica.* Estos tres elementos distan de estar separados. Por el contrario, en términos educativos, van de la mano. La falta de diálogo con diversas corrientes teológicas —y por ende de agentes sociales— deviene precisamente de una comprensión clausurada de construcción del conocimiento, es decir, es una problemática netamente pedagógica y didáctica. Donde ello más se evidencia es en las pedagogías bancarias y racionalistas que caracterizan nuestras instituciones teológicas, que poca importancia otorgan al diálogo, la construcción comunitaria del

conocimiento, el lugar de la corporalidad y la estética como mediaciones epistemológicas, etc.⁹.

6. *Crisis institucional y económica*. La crisis en términos estructurales en las instituciones teológicas deviene tanto de factores internos como externos. Hay una gran demanda por parte de los gobiernos sobre la formalización curricular e institucional, que los seminarios y facultades están lejos de tener capacidad —económica, estructural y pedagógica— de responder a ellos. Además, hoy día los procesos educativos requieren de grandes apuestas en términos de producción comunicacional, técnicas de gestión y renovación en las metodologías de planificación y evaluación. Otro elemento a considerar es que muchas de estas limitaciones son resultado de la bizantina tensión entre instituciones educativas e instituciones eclesiales, especialmente porque estas últimas se resisten a comprender que las primeras requieren de cierta independencia para desarrollar una capacidad propia, así como las primeras tampoco saben cómo

9 Aquí vale una aclaración importante. Cuando realizamos esta distinción, no queremos referir, como se suele decir, que la educación teológica en América Latina es “academicista”. ¡Todo lo contrario! Cuando advertimos que es racional, remitimos más bien al tipo de mediación epistemológica que apela a la teología como construcción sistemática y dogmática. Pero precisamente estos marcos no se utilizan para el desarrollo de una teología académica sino, por el contrario, un discurso mayoritariamente enfocado al campo de la práctica. Por ello, en nuestro continente abundan instituciones con un énfasis misionológico, pastoral y diaconal, con un escaso interés en el desarrollo y profundización de “grandes temas teológicos”, sea a nivel filosófico, bíblico y sistemático. Esto lo vemos, además, en la carencia de producción teológica en la región como también en el casi nulo trabajo interdisciplinario con centros de investigación, universidades, etc.

entablar puentes más eficaces con las iglesias debido a su carencia de modelos epistemológicos alternativos que enlacen educación, producción teológica y vida eclesial. Por último, también existe una gran falencia en la capacidad que tienen las instituciones teológicas para adentrarse tanto al espacio público como al mundo académico con sus diversas disciplinas. Esto se visualiza en la falta de interlocutores preparados para formar parte de estos espacios como también de una pobre producción académica acorde a los desafíos que proponen dichas instancias.

7. *Crisis de legitimidad.* Volviendo al último punto, las instituciones teológicas muchas veces se encuentran desbordadas para responder a las demandas que provienen de un cada vez más diverso campo religioso en la región, de las tensiones que emergen dentro del espacio público —por ejemplo, cómo responde el Estado a la pluralidad de expresiones y creencias existentes— y a la presión que las mismas ciencias están haciendo sobre la teología y el mundo religioso en general, especialmente en lo referido al abordaje de demandas y problemáticas coyunturales, relacionadas con la bioética, la sexualidad, las reconfiguraciones socioculturales, etc.

Este contexto deja clara la necesidad de *refundar la ET ecuménica*. Los caminos propuestos por SPT, en resumen, han ido básicamente hacia dos direcciones. En primer lugar,

*construir un modelo educativo intercultural*¹⁰. Dicho modelo responde a los siguientes elementos:

- Deconstruir la ontología occidental y moderna que pesa sobre el quehacer teológico en general como en sus dinámicas educativas en particular. Más específicamente, significa dejar la dependencia sobre modelos y discursos del Norte, no para descartarlos sino para entrar en diálogo con ellos desde una construcción propia; cuestionar y redefinir los marcos epistemológicos occidentales que ven lo divino desde una perspectiva esencialista –de su persona y economía–, como también una visión pragmática de las dinámicas sociales, hacia dentro de las culturas como de los marcos religiosos. Por último, implica un reconocimiento de las dinámicas de poder colonial aún existentes, no tanto de forma coercitiva sino principalmente en términos de comprensiones identitarias, políticas y epistemológicas.
- Construir una práctica teológica y pedagógica *en clave de sujeto*. Esto significa superar las lecturas maniqueas sobre las dinámicas de poder, para comprender el lugar que poseen la diversidad de agentes y sujetos, y reconocer la heterogeneidad de modos de resistencia y de construcción de cosmovisiones ya presentes en nuestras culturas, las cuales deben ser empoderadas desde una dimensión

10 Muchas de las propuestas para esta refundación se encuentran plasmadas en el “Manifiesto por una Educación Teológica de Calidad”, documento confeccionado colectivamente en 2007 por un grupo de 30 teólogos/as, profesores/as y pedagogos/as. El mismo fue debatido y analizado desde entonces por muchas instituciones a lo largo del todo el continente.

teológica como también pedagógica, es decir, desde una intencionalidad que haga presentes la diversidad de voces de nuestras sociedades, iglesias y aulas.

- Desarrollar un currículo y proceso pedagógico a partir de *una contextualización radical y honesta*. Esto quiere decir que cuando hablamos de contextualización, no solo nos referimos a una adaptación a secas sino a una observación y análisis en profundidad sobre las dinámicas de nuestros espacios cotidianos, las demandas coyunturales, los desafíos estructurales, para desde allí construir mediaciones educativas coherentes. Por ello, una descolonización de la educación y un paso al modelo intercultural requiere de una empresa comprometida con la evaluación, análisis crítico y planificación.

El segundo elemento que SPT ha propuesto hacia una refundación de la ET ha sido el *emprender un proceso de autoevaluación crítica y replanificación*. Más allá de la diversidad de herramientas que se han creado para la puesta en marcha de estos procesos (Preiswerk, 2014a, 2014b, 2014c), la propuesta de esta refundación parte de un “círculo hermenéutico” a partir de cuatro elementos centrales para cualquier proyecto educativo: el contexto (y los orígenes identitarios), los procesos institucionales, los actores en juego y el proyecto educativo. No es nuestro objetivo tratar con profundidad esta circularidad (ver Preiswerk 2013, 31-94). Más bien, deseamos puntualizar la necesidad de una revisión y a su vez una proyección a partir de su relación.

Para comenzar, se requiere una ET que revise sus lecturas del contexto en varios sentidos: una complejización

de las dinámicas sociopolíticas, económicas, religiosas y culturales (que superen los maniqueísmos estructuralistas, dialécticos y funcionalistas tan presentes en muchas instituciones), el lugar que poseen las iglesias y dinámicas denominacionales, y en el vínculo con el espacio público, especialmente la sociedad civil y las instituciones gubernamentales (en especial, los desafíos que presenta la relación con los ministerios educativos y la formalización de la educación superior).

Este elemento también trae consigo una dimensión histórica, que conlleva revisar los orígenes identitarios de nuestras expresiones teológicas e institucionales a la luz de los nuevos escenarios. Esto a su vez implica cambios en las dinámicas institucionales, a saber, las pertenencias eclesiales y denominacionales, las figuras identitarias a asumir (¿seminario, facultad, universidad?) y los procesos formales para responder a los objetivos del espacio, los cuales, a su vez, emergen de las intencionalidades misionales y cosmovisionales.

El lugar de los actores es central en este proceso, especialmente desde dos dimensiones. Primero, ¿quiénes son los que llevarán adelante estas acciones? Una pregunta que parece simple, en realidad su respuesta encierra cosmovisiones elementales, como son las propias dinámicas de poder. Es decir, ¿de qué manera la comunidad educativa en su conjunto participa de los procesos de revisión? Segundo, este elemento no solo involucra a los actores que ejecutarán el proceso sino también *desde quienes* se formularán los cambios. ¿Los actores serán solo las iglesias o la denominación

religiosa o un grupo social específico o agentes presentes en el espacio público? Como vemos, la diversidad del proyecto educativo dependerá de los sujetos considerados.

Todo esto culmina en un *proyecto educativo*. Dicho marco dista de ser un simple documento guía sino el resultado de una lógica teológica y política. ¿Por qué decimos esto? Porque la concentración en el desarrollo de un proyecto educativo significa tomar seriamente la consideración de todos los elementos que entran en juego para construir una propuesta educativa pertinente. Una institución que no tome este paso como algo elemental –hecho que, tal como hemos podido comprobar en nuestro trabajo institucional, sucede en una gran mayoría de espacios educativos latinoamericanos–, significa que es una institución signada al estancamiento y falta de pertinencia. Esto involucra, inclusive, una dimensión teológica, ya que un proyecto educativo serio parte de una resignificación del alcance del quehacer teológico, de sus contextos y sus sujetos.

HACIA UNA REFUNDACIÓN DE LO ECUMÉNICO EN LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA (ET)

Volviendo al tema que nos compete en este capítulo, es decir, la necesidad de una revalorización del principio ecuménico, todos los elementos mencionados son centrales para su revisión y resignificación en términos educativos. En pocas palabras, *la ET latinoamericana puede aportar a*

una revitalización del principio ecuménico a través de una evaluación crítica de sus paradigmas cosmovisionales, institucionales y pedagógicos, con el propósito de pluralizar sus epistemologías, los sujetos desde donde parte y la heterogeneidad de discursos teológicos existentes, los cuales se plasman en un currículo y planificación estructural que transforme los ejes temáticos tradicionales, las cosmovisiones teológicas monopólicas dentro del movimiento ecuménico y permita la presencia de más voces. En otros términos, la propia dinámica de las instituciones teológicas puede traer consigo la revitalización, la pluralidad y la diversificación que el principio ecuménico necesita reflejar en este tiempo.

Podríamos decir que la renovación del principio ecuménico se vincula en gran medida con la relevancia del *principio protestante* del que tanto nos habló Paul Tillich. Recordemos sus palabras (Tillich, 1965, 285-286):

El primer elemento del protestantismo es y será siempre la proclamación de la “situación límite”, de la amenaza última que se cierne sobre la existencia humana... El elemento protestante del protestantismo es la profunda proclama de la situación límite de la humanidad y la protesta contra todo intento de eludirla por medios religiosos, aun cuando la evasión se lleve a cabo con la ayuda de toda la riqueza, toda la grandeza y la profundidad de la piedad mística y sacramental.

Es esta “situación límite” la que el ecumenismo contemporáneo necesita resucitar. De alguna manera, la institucionalización del movimiento ecuménico ha alcanzado un

preocupante nivel de fosilización, que en el campo educativo se trasluce en la falta de procesos más eficaces, una pedagogía excluyente y la falta de inclusión de nuevas voces que permitan ubicar y confrontar el “límite” alcanzado, para desde allí movilizarse hacia otros discursos, prácticas y cosmovisiones. Es el principio del necesario cuestionamiento constante de los discursos y prácticas, no a razón de una simple pragmática auto flagelante sino, sobre todas las cosas, de responder eficazmente al elemento de alteridad constitutivo de nuestra existencia (¡y al que debería responder nuestra teología!). Las crisis estructurales en las instituciones teológicas no son más que el síntoma de esta falta de actualización del principio protestante/ecuménico.

En otros términos, el movimiento ecuménico necesita adentrarse a una instancia de honestidad crítica para volver a ser lo que en un inicio se propuso: convocar a una diversidad de expresiones con el objetivo de que la fe sea una instancia de cambio y transformación social. Para lograr esto, proponemos repensar este proceso a partir de tres elementos. Primero, de la necesidad de *recuperar el sentido de provisionalidad eclesiológica*. Christian Duquoc define este concepto de la siguiente manera: “Lo provisional designa la condición de la innovación, de la creación continua, de la presencia en las situaciones cambiantes; se opone a la obstinación en la voluntad de detener el instante, la movilidad de las formas o la mortalidad de las relaciones”. A partir de esta descripción, sentenciará: “El reconocimiento de lo provisional, es decir, de la capacidad de cambio y de innovación en las formas eclesiales es el *test*

de la aceptación del ‘deber morir’ para que nazca el reino” (Duquoc, 1968, 141-142).

Este sentido de provisionalidad no se circunscribe solo a la iglesia sino a la vida toda, así como a la espiritualidad y el mismo quehacer teológico. El principio ecuménico en particular requiere saltarse las fronteras de la institucionalidad que la han representado, y que de alguna manera hoy día la están sofocando. Lo ecuménico es una cosmovisión de vida y de fe, que sobrepasa cualquier cerco identitario en la medida en que la fe sirva al bienestar de la *oikoumene*, nuestra casa compartida. El sentido primordial del ecumenismo no es representar un tipo de práctica o discurso confesional específico sino un compromiso por la pluralidad de la fe, en un espíritu que busque la unidad como horizonte de encuentro siempre crítico y superador.

Por ello, el segundo elemento que se requiere considerar es *la práctica de la diferencia radical como dimensión ético-teológica*. La frase “unidad en la diversidad” puede sonar políticamente correcta, pero muchas veces no se va al fondo de sus implicaciones. La diferencia debe transformarse en criterios éticos en la medida que la pluralidad alcanza sus expresiones máximas a partir de principios convocantes a nivel cosmovisional y no solo institucional. Más aún, la diversidad contiene un punto de partida primordialmente teológico en el sentido de movilizarnos a partir del Dios-siempre-Otro que se manifiesta en la historia para crear diferencias creativas e impulsar la diversidad de posibles maneras de nominarlo, sin contenerlo (Panotto, 2012).

La diferencia como dimensión ética nos acerca al otro, al valor de lo plural, no desde el simple discurso condescendiente sino desde el valor ontológico que posee la heterogeneidad para comprender la riqueza de la existencia misma. Por ello, el principio ecuménico necesita reconocer este elemento como un marco de acercamiento donde el rostro del otro/a represente la manifestación de lo divino, el devenir del reino, el principio de la dignidad humana que invita a celebrar y luchar. Esto lo hará despegando el significado de lo ecuménico de un conjunto determinado de eclesiologías, modelos políticos y discursos teológicos, para adentrarse con sensibilidad hacia la diversidad de prácticas eclesiales y sociales presentes, pero aún silenciados.

Por último, se necesita una *epistemología teológica decolonial*. El principio ecuménico debe ser una invitación a acercarse y empoderar estos conocimientos-otros para el enriquecimiento del movimiento y la institucionalidad de sus prácticas. Lo ecuménico debe encarnar un amplio campo de diálogo y trabajo mancomunado cuyo potencial sociopolítico y cultural sea precisamente la visibilización de la pluralidad de nuestras sociedades, religiones e iglesias, especialmente de los grupos subalternos.

Provisionalidad, diferencia y descolonización: tres elementos que apuntan hacia los mismos objetivos, a saber, la deconstrucción de las concepciones tradicionales en torno a “lo ecuménico” para sacarlas de las fronteras que el tiempo le ha impuesto, la inscripción de la eclesialidad en un proceso de constante transformación desde un sentido de sensibilidad con los cambiantes escenarios contemporáneos y una

visión amplia de las diversas subjetividades que habitan nuestra casa común. Como mencionamos, el campo de la ET cumple un doble rol en este proceso. Por un lado, será enriquecido en la medida que participe de una profunda replanificación de sus mediaciones pedagógicas, entendidas estas no como simples “métodos” sino como instancias teológicas y políticas. En otros términos, la transformación de las mediaciones pedagógicas son el reflejo de una transformación en el principio ecuménico del campo. Pero, por otro lado, los espacios de ET, por su misma configuración, tienen la capacidad de ser un epicentro para dicha transformación a través del potencial que poseen para aunar esfuerzos, crear espacios de diálogo, desarrollar mediaciones epistemológicas plurales y fomentar la producción alternativa del conocimiento.



CRÍTICA INTERCULTURAL A LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA

CRÍTICA INTERCULTURAL A LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA

Para comenzar, me parece fundamental dejar en claro desde dónde parto para compartir mis reflexiones. Pertenezco a una familia argentina que, como es usual en mi país, idealizó las vertientes europeas —italiana y vascas— de sus raíces. Incluso muchos de los “traumas familiares” que aparecen en las narrativas que reconstruyen y rememoran nuestra historia se relacionan a los conflictos que conllevó el proceso de migración de mis tátara abuelos y abuelas escapando de la primera guerra mundial para adentrarse a un nuevo mundo. Una idealización —claro está— que no sólo se relaciona con mi historia familiar, sino también con un locus de sentido cultural muy propio de mi país que, aún hoy, cree que su origen tiene que ver con los barcos europeos de la migración del siglo XX y que la exterminación de comunidades indígenas es simplemente un corolario anecdótico de nuestra historia (Grimson, 2011).

En mi caminar eclesial, teológico y político, el encuentro con otras voces, con otras expresiones culturales, con

grupos indígenas de los más variados, me llevó a entrar en una actitud de reconocimiento y discernimiento, así como de lucha y conflicto con todo este bagaje que me atravesaba, tanto consciente como inconscientemente, no sólo en mi familia sino en mi vida cotidiana, en mi formación escolar y académica, e incluso en mi vida eclesial. Fue un proceso de reconocimiento en torno a esas matrices coloniales y modernas con las cuales crecí y me habitaban incluso sin saber conscientemente.

Por ello, parto de dos intereses y expectativas centrales. Primero, de cómo poder construir una mirada crítica y a la vez resignificante de nuestro lugar cultural, con todas sus matrices multiculturales, coloniales y eurocéntricas, a través del encuentro con la diversidad que nos habita, y que nos invita a ver “más allá”. Y segundo, de mi experiencia de formación teológica en instituciones que, a pesar de sus posturas ideológicas y doctrinales —que pueden ser abiertas, críticas o moderadas—, continúan respondiendo a una mirada colonial, occidental y eurocéntrica, no sólo en su contenido teológico sino también en sus propuestas pedagógicas.

Permítanme no dar tantos rodeos e ir directamente al “hueso” de las cuestiones que, al menos a mí, me interpelan sobre las temáticas que conciernen a la temática de este escrito. Primero, a la hora de trabajar sobre la relación entre formación teológica e interculturalidad, nos encontramos con varios modelos de cómo construir ese puente, lo cual, por momentos, hace que lo “intercultural” se vuelva un poco difuso. Podemos ver modelos que

apelan a lo intercultural para hablar de los “otros”, de los grupos periféricos, como si el término reclamara un sentido de “integración” o de “descripción” y reconocimiento. En otros casos, lo intercultural se vuelve un término que remite a integración de temas, interdisciplinariedad entre campos del saber, de contextos, de vertientes teológicas. Es decir, lo intercultural remite a las mezclas, hibridaciones y combinaciones que podemos hacer entre teorías, campos y experiencias. Ahora bien, me pregunto si estos casos tratan realmente lo que es la interculturalidad. En este sentido, siento muchas veces que la idea se utiliza para describir un campo muy amplio de elementos, perdiendo un poco su especificidad.

El segundo elemento para considerar es que la propia idea de interculturalidad tiene sus propios límites, ya que es un correctivo que nace de la propia modernidad para abordar los problemas de los sesgos del concepto de cultura y sociedad propios de la modernidad eurocéntrica. El propio concepto aún no puede escapar, por momentos, de las propias clausuras del pensamiento moderno y occidental, con sus miradas cerradas y homogéneas de “lo cultural”, al menos comparado con otro tipo de concepciones, como las de diversos grupos indígenas, donde “lo cultural” dista de ser un elemento de significación de prácticas sólo en términos simbólicos, étnicos e incluso sociales. Con esto no quiero decir que no debemos usar ese término; por el contrario –y podemos afirmarlo desde una mirada poscolonial– este nos permite crear esos puentes desde los propios sentidos que nos habitan con sus diversas limitaciones y con otras posibles concepciones. Mi advertencia viene

de la mano de que las miradas sobre lo cultural en nuestros imaginarios cotidianos, académicos y políticos están impregnadas de racismo, de exclusión, de generalizaciones y estereotipos, incluso de forma solapada, por lo que requerimos mantener siempre sospecha sobre los modos en que lo usamos.

Por último, me interesa que nos preguntemos con toda honestidad: ¿por qué queremos hablar de interculturalidad? ¿Por qué nuestras instituciones desean acercarse y trabajar con comunidades indígenas u otros grupos identitarios? ¿Es por demanda de las propias comunidades? ¿Es por una iniciativa propia para construir espacios de diálogo? ¿Es para atender y alcanzar la necesidad de “otros” o para hacer una transformación genuina y profunda en nuestros procesos formativos? Creo que estas preguntas son fundamentales para profundizar sobre cómo poder tender puentes interculturales.

1. SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

Habiendo afirmado lo antedicho, también reconozco que es difícil encontrar una sola manera de definir el término “interculturalidad”. De todos modos, creo que podemos identificar un conjunto de especificidades que nos permitan llegar a algunos acuerdos generales. El término suele reaccionar como correctivo a otras tres concepciones históricas de lo cultural. Primero, al sentido moderno de “cultura”, el cual está emplazado en visiones esencialistas,

homogeneizantes y hasta racistas. La cultura, desde una mirada tradicional, aparece como un cúmulo de elementos identitarios, casi inamovibles. En este caso, la relación entre culturas debe sortear la presencia de grandes diferencias. Y dentro de la historia de la modernidad, que está ligada a la historia de la colonialidad —como propone la teoría de la descolonización— las culturas se inscriben desde dinámicas de jerarquización, siendo la euro-occidental la más privilegiada.

La interculturalidad reacciona, además, a la idea de “inculturación” —la cual trae consigo la idea de “integración” o “asimilación”—, también de cuño moderno y colonial, que ve la cultura como un “recipiente” traductor, como que existieran elementos que no son necesariamente culturales y que pueden “adaptarse”. Esta concepción atraviesa muchos abordajes misiológicos clásicos. La idea de inculturación ha impactado mucho la idea de misión como ejercicio, la cual, en algunas de sus prácticas, no reconoce que eso que se plantea como “no cultural” (llámese progreso, desarrollo, cultura, religión o evangelio) contiene y responde a elementos culturales, por lo que el ejercicio de inculturación se puede transformar en una práctica de imposición.

Finalmente, la interculturalidad reacciona frente a la idea de multiculturalidad, un término muy en boga en la política contemporánea. Más allá que la idea de multiculturalidad tiene una visión positiva sobre las expresiones culturales particulares y la misma noción de pluralidad cultural, sigue sosteniendo la idea de lo múltiple como un

conjunto disperso de identificaciones, como si cada particularidad estuviese cerrada en sí misma, sin intervención de ninguna índole. Por esta razón, la diversidad que apela a la multiculturalidad nace, muchas veces, más de una idea de tolerancia que de un acercamiento real del otro (Žižek y Jameson, 2008).

La interculturalidad, entonces, cuestiona la idea de que las culturas son cerradas y jerárquicas, como lo plantea la modernidad, y más bien expone que ellas son espacios siempre múltiples, dinámicos y cambiantes en la historia. Frente a la inculturación, la interculturalidad plantea que no existen elementos “puros” que pueden arroparse y que las culturas deben readaptarse mutuamente a partir del diálogo. Y frente a la multiculturalidad, la interculturalidad ve la dimensión política de la pluralidad cultural de forma aún más radical: el desafío no es sólo convivir en paz, sino aprender unas de otras.

Como definición, entonces, podríamos decir que *la interculturalidad es el ejercicio de comunicación y relacionamiento entre diversos grupos y visiones culturales, que nacen no sólo del reconocimiento del otro/a sino también de una actitud de apertura, diálogo y aprendizaje mutuo, desde la afirmación de que toda cultura y todo grupo nunca es acabada, sino que se dinamiza a partir del encuentro intercultural y co-depende de esa relación*. Este ejercicio tiene como objetivo construir colectivamente horizontes comunes para fortalecer el intercambio que promueva el valor de la pluralidad y la diferencia, y cuestione toda práctica, cosmovisión, institucionalidad e ideología que ponga obstáculos a este lugar equitativo de interacción. En este

sentido, la interculturalidad no sólo deconstruye las nociones de cultura en su visión colonial, moderna y eurocéntrica, sino además representa un marco crítico sobre los modos en que se establecen las relaciones interculturales.

En esta dirección, la filósofa Catherine Walsh da una vuelta más de rosca y plantea la idea de *interculturalidad crítica* (Walsh, 2005) sugiriendo que la interculturalidad no es solamente plantear la inherente vinculación y codependencia entre grupos culturales, sino también conlleva una dimensión crítica con respecto a los elementos que entendemos como propios a partir del encuentro con el otro/a, y además con las formas y estructuras que intervienen en la vinculación entre grupos (miradas coloniales, sistemas económicos, modelos políticos, etc.). Tomándome de este elemento, creo que hablar de interculturalidad implica un conjunto de sensibilidades críticas fundamentales:

1. Una *actitud autocrítica* con respecto a lo que define nuestra identidad, al reconocimiento de la pluralidad que nos habita, de los modos en que me vinculo con los otros y las matrices que circunscriben los tipos de relación.
2. Una *actitud decolonial*, que reconoce las matrices modernas y coloniales que pesan sobre nuestras espaldas, para valorar, reconocer y aceptar otros grupos que históricamente han sido marginalizados.

En América Latina, el tema de la interculturalidad ha sido fundante de muchas de sus corrientes de pensamiento más reconocidas. Un ejemplo de ello es la llamada *filosofía*

intercultural. Según Joseph Stermann, “la filosofía intercultural tiene una doble intención: por un lado, una crítica radical a todo tipo de etno- y culturocentrismo en la filosofía, lo que implica el reconocimiento fundamental de la “culturalidad” y “contextualidad” cultural, social, histórica y política de cada filosofar. Por otro lado, el planteamiento de un nuevo relacionamiento entre distintas/os, a través de un diálogo o múltiples diálogos (“polílogo”) interculturales, en términos de simetría y equidad (Stermann, 2011, 183).

La filosofía intercultural ha incidido profundamente en el campo de la pedagogía, en dos sentidos. Por un lado, como reacción a la dimensión colonial que se reconoce en los sistemas pedagógicos hegemónicos, que no sólo reproducen conocimientos heredados sino también construyen modalidades y estructuras de construcción de conocimiento, que precisamente excluyen experiencias diversas. Los modelos pedagógicos hegemónicos tienden a ser modelos monoculturales. Por otro lado, porque se reconoce la dimensión política y liberadora de los procesos pedagógicos, es decir, de los modos de construcción del conocimiento. Por todo esto podemos expresar que al hablar de interculturalidad no nos referimos a un marco teórico o cosmovisional simplemente, sino a una epistemología, en otras palabras, a un marco particular que articula diversos conocimientos, prácticas y grupos, para construir una *ecología de saberes* (De Sousa Santos, 2004). Esto podríamos relacionarlo con varias propuestas reconocidas como la *hermenéutica diatópica* de Pannikar, que implica la comprensión de la alteridad a través del diálogo intercultural, lo cual genera

una hermenéutica inter-transcultural (Pannikar, 2007). De aquí me parece fundamental el resumen que hace el teólogo brasileño Roberto Zwetch:

El objetivo central de una perspectiva intercultural es la búsqueda conjunta de un proyecto inédito de diálogo o de una conversación mutuamente relevante, comprometedora y liberadora, mediante una negociación simbólica y política. Ella presupone, por tanto, la capacidad de negociación de los saberes, para la capacidad de aprender con el otro, a través de un intercambio sugestivo, crítico y creativo... (Zwetch, 2011, 125).

En resumen, podemos decir que la interculturalidad está lejos de proponer una actitud políticamente correcta de simple reconocimiento tolerante del otro, de un acercamiento superficial. Más bien, propone un gesto activo de compromiso y apertura, donde los vínculos transformen el lugar particular de cada uno/a desde el intercambio, a partir de lugares comunes que nos permitan transformar la identidad de todos y todas quienes formamos parte de dicho proceso.

Más aún, interculturalidad no es solamente aprender a hablar de y con los otros. Es, sobre todo, construir un espacio de intercambio a partir de un gesto de humildad entre todas las partes, para gestionar de forma conjunta los procesos de relacionamiento, así como de cambio hacia nuestras propias visiones. En este sentido, una sensibilidad intercultural entre la teología cristiana, la iglesia y diversos

grupos culturales, como los pueblos indígenas, implica no sólo crear puentes entre los diversos sectores, sino analizar de qué forma nuestros lugares —políticos, sociales, teológicos— han impedido el reconocimiento mutuo, para hacer un cambio radical sobre nuestros modos de entender nuestra identidad eclesial, los elementos más fundamentales de nuestros dogmas, etc.

2. EL ABORDAJE DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN TEOLÓGICA EVANGÉLICA

Cuando pensamos en las instituciones evangélicas de formación teológica, ¿qué encontramos? Aquí me gustaría plantear dos líneas: de cómo abordan el tema intercultural en general y luego, más particularmente, de cómo se trabaja el diálogo con el tema indígena.

La falta de un abordaje intercultural lo vemos en dos dimensiones: en la forma aun colonial, moderna y eurocéntrica que planteamos la teología, y los modelos pedagógicos. Por ejemplo, existe poco abordaje de la dimensión intercultural de la Biblia y del quehacer teológico. La Biblia es en sí misma un ejercicio de interculturalidad, que justamente plantea la revelación divina a partir del transitar dialogal pero también conflictivo entre campos culturales en juego. Por su parte, la propia teología cristiana ha sobrevivido a la historia por su interculturalidad inherente

en términos hermenéuticos. Muchas veces nos centramos más en las metodologías que en la dimensión propiamente hermenéutica de los procesos de construcción de conocimiento, donde inevitablemente tenemos que lidiar con debates bizantinos en clave intercultural que nos producen cierta resistencia: la cuestión de la subjetividad, el lugar de las configuraciones identitarias, las nociones de verdad, las tensiones entre lo universal y lo particular, entre otros.

Por su parte, los procesos pedagógicos carecen de instancias de construcción colectiva del conocimiento. Muchas veces los sujetos están ausentes de las aulas, como decía Matthias Preiswerk. Este es un elemento fundamental, que plantea la crítica decolonial: la colonialidad del saber en su forma pedagógica atraviesa a todas las expresiones ideológicas, incluso las críticas y progresistas. Podemos tener un discurso muy “liberador” pero, si seguimos manteniendo una hermenéutica clausurada, una visión abstracta de lo divino y una pedagogía eurocéntrica, no hacemos más que perpetuar la funcionalidad a las lógicas modernas y coloniales.

Un tema interesante que surgió en una investigación reciente sobre educación teológica en la región es que muchos seminarios plantean la preocupación por la incapacidad de abordar problemáticas sociales en clave teológica. Pero la lógica es la siguiente: hay una preocupación por “los de afuera”, de cómo construir estrategias para “alcanzarlos”, pero no se piensa en clave identitaria, es decir, en cómo lo social u otros sectores nos interpelan, nos transforman, para así crear no un proceso de inculturación o

incidencia superficial sino un diálogo e intercambio intercultural en términos reales.

Aquí tenemos mucho camino por hacer en nuestros espacios de pensamiento desde la misión integral, las teologías críticas y liberadoras. ¿Cómo planteamos el valor de la contextualización? ¿Nos preguntamos sólo por el modo de adaptarnos y contextualizarnos, o también nos preguntamos si eso que queremos contextualizar debe también transformarse en alguno de sus elementos más básicos? Todavía más, ¿hablamos de una contextualización donde somos nosotros y nosotras las que manejamos el proceso o estamos realmente abiertos y abiertas a crear un espacio de participación colectiva, donde sean también “los otros” quienes lideren el proceso?

A modo de ejemplo, con respecto a los trabajos con grupos indígenas, si vemos los modelos que existen, podemos encontrar los siguientes (tal vez hay más que podríamos identificar): 1) proyectos que hacen de las prácticas de los grupos el punto de partida para hacer teología autóctona y resignificar la teología cristiana; 2) propuestas que intentan hacer puentes entre los dos mundos, a través de prácticas de “traducción teológica”; 3) proyectos que pretenden promover una mirada de misión que fomente la inculturación, donde lo intercultural pasa solamente por tomar un ropaje para implantar un mensaje.

3. HACIA UNA EDUCACIÓN TEOLÓGICA EVANGÉLICA EN CLAVE INTERCULTURAL

Frente a todo lo dicho, me gustaría plantear dos presupuestos centrales. Primero, que la interculturalidad no tiene que ver solamente con cómo nos acercamos a otras comunidades y grupos sino con un reconocimiento sobre la dimensión histórica, cultural y por ello pasajera de nuestra propia identidad, a partir del encuentro con los otros. No hagamos de lo intercultural un tema más en nuestras agendas que se enfoquen en esos “otros”. Hablemos de interculturalidad como un ejercicio de hermenéutica crítica radical sobre nuestros propios lugares. Asumamos nosotros y nosotras una identidad intercultural.

Segundo, para que podamos construir un diálogo intercultural real entre instituciones e iglesias con diversos grupos, la lógica intercultural no debe centrarse sólo como un mecanismo para alcanzar al otro, sino como un espacio de reinterpretación mutua de nuestra propia teología y en clave teológica. Para transformar los límites de la formación y producción teológica, el punto de partida debe ser también teológico. Esto tiene varias implicancias:

- Asumir la dimensión intercultural del quehacer teológico y la interpretación bíblica, es decir, su irremediable constituyente histórico, contextual, cultural y subjetivo/comunitario. Precisamente los absolutos teológicos son el mayor enemigo de una sensibilidad intercultural. En este sentido, las preguntas interculturales a la

teología no son solamente cómo construimos una teología “autóctona”, sino que van más allá: ¿cuáles son los elementos culturales que atraviesan nuestras concepciones naturalizadas de Dios, de los evangelios, de la interpretación bíblica?

- Asumir la necesidad del diálogo como punto de partida para la misión y la construcción colectiva del conocimiento teológico.
- Elaborar pedagogías participativas, donde las dinámicas que encontramos en las diversas expresiones y saberes no sean solo elementos externos, sino puedan integrarse en nuestras dinámicas de formación.
- Desarrollar espacios de encuentro y diálogo entre distintos grupos poblacionales, con las iglesias y seminarios.
- Promover el rol de la interculturalidad en la construcción de otras maneras de entender la incidencia pública, desde la revisión de conceptos como la laicidad, la libertad religiosa y el diálogo interreligioso y su aporte a la democracia.

Es muy sugerente los puntos establecidos en el manifiesto “Por una educación teológica de calidad” (SPT, 2007), es especial el apartado octavo que se titula *Por un paradigma intercultural*:

Como parte de prácticas políticas, pastorales y educativas que apuntan a la calidad de vida, relacionamos la ET con la teología y la pedagogía, y a estas con un paradigma más amplio dentro del cual operan. Se trata

de un marco epistemológico en el que confluyen diferentes vertientes y dimensiones de la acción y del pensamiento humano. Aun a riesgo de quedarnos en un nivel demasiado abstracto, caracterizamos tentativamente este paradigma como:

- inter/transdisciplinario e intercultural;
- integral y multifactorial (multiplicidad de formas de conocimiento y complejidad de sus relaciones);
- incluyente de múltiples racionalidades y potencialidades humanas (emotiva, cognitiva, corporal, espiritual, moral, intuitiva, creativa, etc.);
- contextual e histórico (articulado a las circunstancias históricas y al contexto económico, político, cultural, de género, etc.);
- problematizador y transformador (hacia cambios que tiendan a una mayor calidad de vida para todas y para todos);
- intuitivo e inédito (abierto a las dimensiones no exploradas del ser y de la vida humana, de la historia, de las otras culturas, etc.);
- procesual, en espiral ascendente (es decir, con interpretaciones sucesivas, contextualizadas y superadoras).

Esta propuesta enfatiza algo que ya hemos mencionado: la interculturalidad no es un método ni una teoría sino, sobre todo, sensibilidad epistémica que transforma los elementos más constitutivos de nuestros posicionamientos a partir del encuentro con el otro y del reconocimiento y valoración de

la diferencia como instancias fundamentales para la construcción de saberes. Como lo expresa Raúl Betancourt:

Un quehacer teológico que, por sensibilidad frente a las exigencias con que lo interpela hoy en América Latina el diálogo de las culturas, se cuestiona a sí mismo para examinar si está o no está a la altura de su misión teológica en la historia —que desde la visión de la fe cristiana es siempre también historia de la salvación—. El quehacer teológico tiene que entender este cuestionamiento de sí mismo o esta pausa reflexiva interruptora de la normalidad en que se desarrolla como una posibilidad u oportunidad (¿un Kairos?) para reformarse y transformarse radicalmente, entendiendo este proceso en el sentido de una renovación desde las raíces memoriales de las sabidurías de los muchos pueblos de América Latina (Betancourt, 2007,54).

La interculturalidad, entonces, no es simplemente una apelación a las teologías contextuales sino a la contextualidad de la propia teología. No un pluralismo descriptivo sino el reconocimiento y valoración de la diversidad que atraviesa las nociones más básicas de nuestros lugares teológicos. Por ello, una nueva sensibilidad intercultural implica una nueva sensibilidad teológica que plantee los siguientes elementos:

1. Una actitud autocrítica, partiendo precisamente de ese elemento trascendente que define el propio objeto de la teología.

2. Una actitud de discernimiento, donde la sensibilidad cultural deje de ser políticamente correcta, para ser algo que nos atraviesa.
3. Una actitud de gracia, recibimiento y donación frente a lo diverso, lo plural, la alteridad que se nos aparece como “signo de los tiempos”, como una forma “interruptora” y disruptiva.

Para finalizar, mi inquietud, entonces, es cómo tomamos la interculturalidad en serio, como un paradigma que nos puede llevar no sólo a abordar la crisis de la educación teológica en América Latina, sino incluso de las crisis políticas que vivimos en nuestra región, frente a los procesos de antagonismo y el avance de modelos políticos excluyentes. Por ello, lo intercultural nos presenta varios ejes en los que necesitamos trabajar. El primero tiene que ver con el proceso de descolonización de nuestras teologías y pedagogías. Y segundo, en profundizar la dimensión interreligiosa que tiene lo intercultural. Esto, a su vez, nos presenta algunos retos sobre cómo afrontar el proceso en distintos niveles:

- *Retos teológicos.* ¿Cómo definimos a Dios a partir de las distintas sabidurías y visiones espirituales? ¿Cómo construimos un diálogo real entre miradas ancestrales y teologías cristianas sobre elementos en común?
- *Retos religiosos.* ¿Cómo abordamos la bizantina diferenciación entre religión y cultura? ¿Dónde comienza y termina cada una?

- *Retos pedagógicos.* ¿Cómo podemos construir modelos pedagógicos donde lo intercultural no sea un tema sino un fundamento epistémico?
- *Retos eclesiales.* ¿Cómo podemos trabajar para que la identidad evangélica asuma estos desafíos y se descentre de muchas de las matrices coloniales que aún habitan en sus sentidos más fundamentales, partiendo de los presupuestos teológicos hasta sus hermenéuticas bíblicas y conceptos de misión?
- *Retos políticos.* ¿Cómo podemos aportar a la dimensión intercultural del diálogo democrático en clave teológica y religiosa? ¿Cómo puede la dimensión dialogal de la interculturalidad en clave interreligiosa aportar a la ganancia de otros derechos hoy?

Me gustaría terminar con una idea de Raúl Betancourt: “Los lugares [teológicos] no sólo nos sitúan en un “lugar” sino que nos ponen además en camino, pues son siempre también el punto desde el que empezamos a buscar, a transitar el mundo y a comunicarnos” (Betancourt, 2011, 59-60). Este es mi deseo: que el lugar de encuentro sea el comienzo de una nueva búsqueda.



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

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



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 estos puntos, desarrollaremos tres hechos vivenciados con el propósito de establecer algunos puntos de partida para el análisis.

El primero 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 Argentina, 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 afrodescendientes.

Antes de comenzar una de las habituales reuniones de planificación, la rabina presente compartió con el grupo un encuentro que había mantenido con un puñado de académicos reconocidos, donde dialogaron sobre el rol público de lo religioso. Ellos —relató— se oponían rotundamente a que las creencias puedan 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 debería 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 dé 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 solo 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 para tener en cuenta: ¿no persiste acaso una concepción “folclórica” 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 una clase política y privilegiada, 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 currículo 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 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 segunda ronda 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? A pesar del debate en sí, ¿no demuestra 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 los currículos 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 alguna 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 monopolístico 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 sociopolítica 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 (es decir, parten de un concepto confesional y dogmático de la fe, mostrando que predomina

una conceptualización de lo religioso desde cierta crítica al cristianismo tradicional), antes de ser abordado desde una mirada sociocultural 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 sociocultural*. El catolicismo sigue representando un encauce primordial para el desarrollo de las sociedades latinoamericanas y sus procesos democráticos, siendo un agente para enmarca 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 sumado 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 que limitarán 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 un currículo focalizado 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 que puedan ir más allá del abordaje de ciertas problemáticas coyunturales y diálogos políticamente correctos? ¿Cómo plantear un currículo 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

pequeñas islas desconectadas 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.

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 sociocultural, y una recompreensión de lo religioso a partir de su especificidad constitutiva.

Para ello, aunque este no es el lugar para desarrollar el tema como se merece, 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;
- *la diversificación de actores políticos*, donde grupos de minorías, 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*: ella no es solo una identificación de actores específicos y únicos, sino la construcción de un espacio social de encuentro y diálogo agonístico, donde la diferencia se transforma en una espacialidad de autocrítica 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 del conjunto 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 epicentro identitario que integra elementos existenciales, disputas de poder, acciones de hospitalidad, reapropiaciones cosmovisionales, etc. Como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2004, 77)

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 simbólicamente y materialmente. La religión emerge entonces como una de las características (y de los motores) principales de esta expansión.

Esta demarcación de la dimensión política del campo religioso choca no solo 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 delimitan 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 otros modos de comprender las propias prácticas políticas según las coyunturas actuales. José Casanova (2012, 106) 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 las deliberaciones "neutrales" de la esfera

pública liberal, concepciones extrañas de justicia, de interés público, de bien común y de solidaridad.

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 a través de su defensa. Por esta razón, las visiones laicistas no solo 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. En otros términos, al relegar la fe a lo privado y no habilitar un diálogo o comprensión más abierta sobre el lugar de las creencias, dejan la puerta abierta para que ciertas visiones moralistas de lo religioso ganen mayor visibilidad, en desmedro de otras voces afines a agendas inclusivas y de derechos humanos.

Por todo esto, las religiones pueden ser entendidas como espacios de construcción ciudadana (Panotto, 2015). Pero al remitir 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 *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, 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. 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 transitorios para su atención. 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 un currículo 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-religioso o inter-confesional*. De lo contrario, se promocionará una visión atomizada del propio campo religioso, pero también de su potencial sociopolítico. 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 promueve así otras performances, estéticas y prácticas sociopolíticas 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 mismo una apuesta ético-política, teniendo en cuenta el aumento de voces neoconservadoras 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 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.

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. 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 sociocultural con diversos epicentros. Esta lectura 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.

Nuevamente aquí apelamos a la idea de un modelo “fronterizo” que dé cuenta de los procesos de pluralización a

partir de la diferencia colonial, a la cual ya hemos remitido anteriormente. Esta concepción sigue la idea de que la decolonialidad, tal como afirmó Frantz Fanon (1994), se sostiene en la enmarcación de la *no-existencia* de ciertos grupos, a partir de la presencia de un marco de 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 solo 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 involucra, 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, lo que puede proyectar una mirada más vinculante entre agencia y utopía, en la relación entre lo humano y no-humano que conviven en nuestro ámbito. 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 las epistemes hegemónicas, y con ello representar un marco de 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 pedagógica y curricularmente, no solo como una disciplina informativa o “valórica”, 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 comunitarias, corporales y estéticas.

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 solo como una muestra pasiva y folclórica de lo diverso sino desde una práctica intencionada de articulación e inter-culturalización 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 sociopolítico y su relación con el primero. De esta forma, una educación interreligiosa se transforma en una herramienta de dinámica intercultural, donde la diferencia identitaria de las religiones y la heterogeneidad epistémica de lo simbólico-ritual sirve como dispositivo de promoción de diversidad en áreas sociales, existenciales, culturales, etc., y desde un diálogo confortativo y constructivo, pero 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 sociocultural: la importancia del encuentro.

Teniendo en cuenta esta propuesta general, debemos considerar algunos contextos necesarios para la construcción de un currículo 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 sociopolítica sobre un reencuadre de la incidencia pública de lo religioso en estos sectores, y por otro, en la creación de una estrategia política que permita lograr el tratamiento de proyectos de ley, replanteos curriculares, instancias de formación, etc.

Tercero, *el desarrollo de un currículo interreligioso traerá inevitablemente discusiones teológicas*. En un encuentro de diálogo

durante 2017 entre diversos actores que se congregaron para tratar la elaboración 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?”, afirmó uno de los participantes. 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, claramente, proviene de una cosmovisión más específicamente cristiana sobre la revelación divina. Como vemos, estas representan dos inquietudes teológicas que ponen en evidencia la importancia de un trabajo mancomunado con teólogos y teólogas, que permita adentrarse al diálogo interreligioso, no solo desde lo institucional o político. Este tipo de diálogos son necesarios para que el encuentro entre diversas expresiones religiosas y las mediaciones pedagógicas pueda también promover la deconstrucción de fronteras dogmáticas, identitarias y discursivas.

Por último, *la elaboración de un currículo de 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 esboce —aunque en algunos casos no haya enseñanza religiosa propiamente

dicha— el elemento religioso como elemento presente en todos los campos de conocimiento. Estos dos abordajes no solo no son excluyentes, sino que es absolutamente necesario que ambos estén presentes en la elaboración de un currículo 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.

BIBLIOGRAFÍA

Adichie, Ch. N. (2014). *Americanah*. Mondadori.

Althaus-Reid, M. (2000). Gustavo Gutiérrez goes to Disneyland: *Theme Park Theologies* and the Diaspora of the Discourse of the Popular Theologian in Liberation Theology. En F. Segovia (Ed.), *Interpreting Beyond the Borders. The Bible and Postcolonialism* (pp.36-58). Sheffield Academic Press.

Anzaldúa, G. (2007). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. Aunt Like Books.

Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Paidós.

Assman, H. (2004). Apuntes sobre el tema del sujeto. En AAVV, *Perfiles teológicos para un nuevo milenio* (pp.115-146). DEI-CETELA. 2004.

Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Manantial.

Bhabha, H. (Comp.). (2010). *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Siglo XXI.

- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Siglo XXI.
- Beck, U. (1998). ¿Qué es la *globalización*?. Paidós.
- Bedford, N. (2002). Little Moves Against Destructiveness: Theology and the Practice of Discernment. En M. Volf & D. C. Bass (Eds). *Practicing Theology. Beliefs and Practices in Christian Life* (pp.158-159). Eedermant Publishing House.
- Betancourt, F. (2007). El quehacer teológico en el contexto del diálogo entre las culturas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Teología*, (4), enero-junio.
- Bidaseca, K., De Oto, A., Obarrio, J. & Sierra, M. (2014). Los estudios poscoloniales en América Latina: Para un diálogo desde el sur. En K. Bidaseca, A. De Oto, J. Obarrio & M. Sierra (Eds). *Legados, genealogías y memorias poscoloniales. Escrituras fronterizas desde el Sur* (pp.19-29). Ediciones Godot.
- Brakemeier, G. (2004). *Preservando la unidad del Espíritu en el vínculo de la paz*. CLAI/SINODAL
- Burity, J. (2009). Religião e lutas identitárias por cidadania e justiça: Brasil e Argentina. En *Ciências Sociais Unisinos*, 45(3), 183-195.
- Burity, J. (2018). Religião, política e cultura. En *Tempo Social*, 20(2), 83-113.
- Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas*. Paidós.

- Canclini, N. (2002). *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Paidós.
- Casanova, J. (2012). *Genealogías de la secularización*. Anagrama.
- Cardoso de Oliveira, R. (1963). Aculturación y “fricción” interétnica. En *América Latina*, 6(3), julio/septiembre, 33-46.
- Castro Gómez, S. (1999). Epistemologías coloniales, saberes latinoamericanos: el proyecto teórico de los estudios subalternos. En A. de Toro & F. de Toro (Eds.), *El debate de la postcolonialidad en Latinoamérica* (79-100). Vervuert-Iberoamericana.
- Castro Gómez, S. (2003). Latin American Philosophy as Critical Ontology of the Present: Themes and Motifs for a ‘Critique of Latin American Reason’. En E. Mendieta (Ed.), *Latin American Philosophy. Currents, Issues, Debates* (pp.68-79). Indiana University Press.
- Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro Gómez & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una verdad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Castro Gómez, S. (2011). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’. En E. Lander, *La colonialidad del saber* (pp.163-179). CIC-CUS/CLACSO.

- Castro Gómez, S. & Guardiola Rivera, O. (2002). Globalización, universidad y conocimientos subalternos: desafíos para la supervivencia cultural. *Nómadas*, (16), 183-191.
- Claros, L. (2011). *Colonialidad y violencias cognitivas. Ensayos políticos-epistemológicos*. Muela del Diablo Editores.
- Cattafi, C. (2014). Las acepciones del término cosmopolitismo: una aportación a la taxonomía de Kleingeld. *CONfines de relaciones internacionales y ciencia*, 10(19), http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35692014000100002
- Cunha, M. do N. (2016). Limites e possibilidades do movimento ecuménico no tempo presente: um olhar latino-americano. En R. Barreto Jr., R. Calvacante & W. Pereira da Rosa (Orgs.), *Cristianismo mundial como Religião Pública* (pp.117-133). Editora Unida.
- Cusicanqui, S. R. (2014). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta y Limón.
- De Sousa Santos, B. (2004). *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*, Editorial Trotta.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Prometeo Libros/CLACSO.

- De Sousa Santos, B. (2012). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Siglo del Hombre Editores.
- Derrida, J. (2012). *El monolingüismo del otro*. Manantial.
- Duquoc, C. (1986). *Iglesias provisionales. Ensayo de eclesiología ecuménica*. Cristiandad.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- Escobar, A. (2011). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?. En E. Lander, *La colonialidad del saber* (pp.131-161). CIC-CUS/CLACSO.
- Etermann, J. (2011). *Filosofía contemporánea*. ISEAT.
- Fanon, F. (1994). *Los condenados de la tierra*. FCE.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Gebara, I. (2000). *Intuiciones ecofeministas. Ensayo para repensar el conocimiento y la religión*. Trotta.
- Giumbelli, E. (2001). O acordó Brasil-Santa Sé e as relações entre Estado, sociedade e religião. En *Ciências Sociais y Religión* (pp.119-143). ACSR.M.
- Griffin, D. (2011). Is a Global Ethic Possible?. En L. Cabrera (Ed.), *Global governance, global government: institutional visions for an evolving world system*. State University of New York Press.

- Grimson, A. (2000). *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. La Crujía.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Siglo XXI.
- Guha, R. & Spivak, G. (1988). *Selected Subaltern Studies*. Oxford University Press.
- Gutiérrez, G. (1996). *Teología de la liberación*. CEP.
- Keller, C. (2008, abril). *Descolonizando la Cosmología: Cosmopolitismo en Proceso*. Primer Encuentro Latinoamericano de Filosofía de Proceso, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. FCE.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. FCE.
- Lander, E. (2011). *La colonialidad del saber*. CICCUS/CLACSO.
- Law, J. (2004). *After method. Mess in social science research*. Routledge.
- Lazzarati, M. (2007). El acontecimiento y la política. La filosofía de la diferencia y las ciencias sociales. En M. Zuleta, H. Cubides & M. R. Escobar (Eds.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas* (pp.23-36). Universidad Central.

- Lyotard, J. F. (1993). *La condición posmoderna*. Planeta-Agostini.
- Maduro, O. (2012). An(other) Invitation to Epistemological Humility: Notes toward a Self-Critical Approach to Counter-Knowledges. En A. M. Isasi-Díaz & E. Mendieta (Eds.), *Decolonizing Epistemologies. Latino/a Theology and Philosophy* (pp.87-103). Fordham University Press.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.127-168). Siglo del Hombre.
- Maldonado Torres, N. (2016). Transdisciplinariedad y decolonialidad. En *Quaderna*. <http://quaderna.org/?p=418>
- Mena, M. (2017). Educación teológica en grupos afrodescendientes. En N. Panotto & M. Preiswerk (Eds.), *Otra educación teológica es posible. Nuevos sujetos y campos*. SPT.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica*. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2013). *Historias locales/diseños globales*. Akal.
- Míguez, N. (2001). Lectura latinoamericana de la Biblia. Experiencias y desafíos. *Cuadernos de teología*, 20, 90-93.
- Moraña, M. (2018). *Filosofía y crítica en América Latina*. Metales Pesados.

- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*, FCE.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*, FCE.
- Palermo, Z. (2009). Conocimiento “otro” y conocimiento del otro en América Latina. En *Estud. Cent. Estud. Av., Univ. Nac. Córdoba*, (21), 79-90.
- Pannikar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Herder.
- Panotto, N. (2012a). Sujetos políticos y espacios poscoloniales. Un análisis del movimiento de la ‘Juventud K’. *Newsletter Facultad de Ciencias Sociales* (pp.1–10).
- Panotto, N. (2012b). Pluralismo, religión y nuevos escenarios públicos en América Latina: hacia una teología de la alteridad sociopolítica. *SIWO*, 5(5), 11-38.
- Panotto, N. (2015a). Rostros de lo divino y construcción del ethos sociopolítico: relación entre teología y antropología en el estudio del campo religioso. El caso del pentecostalismo en Argentina. *Debates do Ner*, 16(28), 69-97.
- Panotto, N. (2015b). Religión, ciudadanía y espacio público: un acercamiento socio-antropológico y teológico. *Perspectivas Internacionales*, 11(1), 63-113.
- Panotto, N. (2016). *Religión, política y poscolonialidad en América Latina*. Miño&Davila.

- Panotto, N. (2017). *Religiones, política y Estado laico: nuevos acercamientos para el contexto latinoamericano*, GEMRIP-REDLAD.
- Panotto, N. (2018). Dios entre-medio de las fronteras: hacia una teología pública poscolonial. *Estudios Teológicos*, 58(2), 278-293.
- Panotto, N. & Preiswerk, M. (Eds.), (2017). *Otra Educación Teológica es posible. Nuevos sujetos y campos*. SPT.
- Prakash, G. (2007). Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial. En *Debates Post Coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad*. SEPHIS.
- Preiswerk, M. (2001). *Contrato Intercultural. Crisis y refundación de la educación teológica*. Plural.
- Preiswerk, M. (2013). *Tramas pedagógicas en la teología. Herramientas para una Educación Teológica de calidad*. SPT.
- Preiswerk, M. (2014a). *Autoevaluación*. SPT.
- Preiswerk, M. (2014b). *Proyecto Educativo Institucional*. SPT.
- Preiswerk, M. (2014c). *Análisis y reconstrucción curricular*. SPT.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 342-386.
- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber* (pp.219-264). CICCUS/CLACSO.

- Quijano, A. (2020). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. El Signo Editorial.
- Richard, N. (1998). Intersectando Latinoamérica con el Latinoamericanismo: discurso académico y crítica colonial. En S. Castro Gómez & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp.185-218). Miguel Ángel Porrúa.
- Rivera Pagán, L. (2002). *Essays from the Diaspora*. Publicaciones El Faro.
- Rieger, J. (2010). *Globalization and Theology*. Abignon Press.
- Rodríguez Freire R. (2011). *La (re)vuelta de los estudios subalternos. Una cartografía a (des)tiempo*. Ocho Libros.
- Robertson, R. & Chirico, J. (1985). Humanity, globalization, and worldwide religious resurgence: a theoretical exploration, *Sociological Analysis*, 46(3), 219–242.
- Rosaldo, R. (2006). Cultural Citizenship, Inequality and Multiculturalism. En *Race, Identity, and Citizenship: a reader* (pp.253- 261). Blachwell Publishing.
- Said, E. (2005). *Reflexiones sobre el exilio*. Debolsillo.
- Said, E. (2007). *Representaciones del intelectual*. Debate.
- Said, E. (2009). Sobre la universidad. *Crítica y emancipación*, 1(2), 83-94.
- Said, E. (2011). *Cultura e imperialismo*. Companhia de Bolso.

- Said, E. (2013). *Reflexiones desde el exilio*. Debolsillo.
- Said, E. (2016). *Orientalismo*. Debate.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Prometeo.
- Segundo, J. L. (1973). *Masas y minorías*. La Aurora.
- Segundo, J. L. (1975). *Liberación de la teología*. Ediciones Carlos Lohlé.
- Spivak, G. (2011). Marginalidad en la máquina académica. En R. Freire, (Comp.), *La (re)vuelta de los estudios subalternos*. Ocho Libros Editores.
- Spivak, G. (2013). *En otras palabras, en otros mundos. Ensayos sobre política cultural*. Paidós.
- Tapia Ladino, M. (2015). Frontera, movilidad y circulación reciente de peruanos y bolivianos en el norte de Chile. *Estudios atacameños*, (50), 195-213.
- Tillich, P. (1965). *La era protestante*. Trad. Matilde Horne. Paidós.
- Tracy, D. (2006). *A imaginação analógica. A teologia cristã e a cultura do pluralismo*. Editora Unisinos.
- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM.
- Von Sinner, R. (Org.). (2010). *Misión y ecumenismo en Latinoamérica*. CLAI/SINODAL.

- Walsh, C. (Ed.). (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, A. García & W. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp.21-70). Ediciones del Signo.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula Rasa*, (12), 209-227.
- Žižek, S. y Jameson, F. (2008). *Estudios culturales. Reflexiones desde el multiculturalismo*. Paidós.
- Zuleta, M., Cubides, H. & Escobar, M. R. (2007). Prólogo. En M. Zuleta, H. Cubides & M. R. Escobar (Eds.), ¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas (pp.11-20). Universidad Central.
- Zuleta, M. (2007). Los vínculos entre el conocimiento y la experiencia. En M. Zuleta, H. Cubides & M. R. Escobar (Eds.), ¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas (pp.37-52). Universidad Central.
- Zwetch, R. (Ed.). (2015). *Conviver: Ensaios para uma Teologia Intercultural Latino-Americana*. SINODAL/EST.

DOCUMENTOS

Servicios Pedagógicos y Teológicos (2008). Por una educación teológica de calidad. Manifiesto. *Servicios Pedagógicos y Teológicos*. Documento de trabajo. https://www.oikoumene.org/sites/default/files/File/WOCATI_2008_Manifesto_from_Latin_America_Spanish_version.pdf

Servicios Pedagógicos y Teológicos (2013), Diagnóstico sobre la Educación Teológica Virtual: informe final. <http://www.serviciospt.org/wp-content/uploads/2014/11/diagnostico-etv-informe-final.pdf>



ISBN: 978-9915-9342-4-2



9 789915 934242

