

Universidad de los Andes  
Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales

***DE-EFECTOS-DE: TEXTOS ESCOLARES DE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR  
COMO LUGARIZACIÓN DE LO NACIO-RELIGIOSO***

Trabajo de grado para optar por el título de  
Magister en Estudios Culturales

Andrés Riveros Fajardo

Director: Dr. Andrés Mejía Delgadillo  
Codirectora: Dra. Chloe Rutter-Jensen

Bogotá D.C, mayo 2013

## **AGRADECIMIENTOS**

A Jorge, Lucy y Cata, mi primera familia, quienes con su presencia y oraciones no me dejaron caer en la desesperación ni el miedo. A mi segunda familia, los Hermanos de La Salle que han depositado en mi su confianza y con la cual he podido explorar caminos experienciales y académicos maravillosos.

A Chloe y Andrés “dos” quienes me dieron su confianza y tiempo para fortalecer mi profesión docente. Con ellos también he aprendido a ser maestro.

A Liliana y Alex con quienes mis diálogos y experiencias rezuman, se destilan y llegan a lo esencial.

A mi equipo de ERE quienes me exigieron y me dieron la certidumbre para tratar la religión con seriedad y pasión.

A Paco y su voz en rima que me dio aliento y me apoyó en todo. A los jóvenes formados que caminaron conmigo en esta experiencia de acrisolar mi talante.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>I. LOS TEXTOS ESCOLARES COMO «EFECTO-DE» LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN COLOMBIA</b> .....	22
1. LEGALIZACIÓN DE LA CONQUISTA Y DE LA INSTRUCCIÓN RELIGIOSA.....	22
2. LEGITIMACIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LAS CONCEPCIONES DEL ESTADO-NACIÓN COLOMBIANO Y EN EL MARCO CONSTITUCIONAL.....	25
2.1 Industrialización capitalista del liberalismo y progreso regenerativo del conservadurismo.....	26
2.2 Identificación legislativa de la religión y su legitimación en la enseñanza religiosa.....	28
3. LA PRODUCCION EDITORIAL DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO EFECTO DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN.....	32
<b>II. EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO «DEFECTO» EN LA AMALGAMA NACIO-RELIGIOSA DE LOS TEXTOS ESCOLARES</b> .....	36
1. NARRATIVAS PATRIÓTICAS Y PROFÉTICAS: HACIA UNA MEMORIA HISTÓRICA Y RELIGIOSA COLECTIVA.....	38
1.1 Sacrificio y heroísmo: religión y patriotismo.....	38
1.2 El Pueblo de Dios: la profecía de una nación.....	45
2. PROYECTO DE VIDA: SUBJETIVIDAD ENTRE LA AUTONOMÍA INDIVIDUAL Y LA HOMOGENEIDAD DE LA NACIÓN CRISTIANA.....	50
2.1 Temporalidad y dimensionalidad parceladas.....	51
2.2 Libertad: liberada en lo privado y contenida en lo público.....	56
2.3 Ciudadanía cristiana: identidad nacio-religiosa en la encrucijada de lo público y lo privado.....	62
3. COLONIALIDAD DE LAS CREENCIAS: TENSIONES DE LA FE-CREENCIA-RELIGIÓN EN LA NACIÓN CRISTIANA.....	67
3.1 La fe/creencia desde la metáfora del cultivo.....	68
3.2 Posibilidad de creer: fe/creencia y racionalidad.....	73
3.3 Fe/creencia desde el eje del sistema copernicano .....	77
4. POLÍTICAS DE LA PRODUCCIÓN DE LA DIFERENCIA: DIVERSIDAD RELIGIOSA DISF«RAZA»DA EN LA NACIÓN CRISTIANA.....	82
4.1 Política del silencio/invisibilización.....	83
4.2 Políticas de la racialización del otro religioso/religión.....	87
<b>CONCLUSIONES</b> .....	96
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	102
<b>Anexos</b> .....	106

## INTRODUCCIÓN

### 1. De las prácticas pedagógicas a los textos escolares de ERE

El presente ejercicio investigativo se inscribe en mi experiencia docente y en el quehacer pedagógico de la educación religiosa escolar (ERE). Mi inquietud parte de la presencia importante de los textos escolares en las prácticas pedagógicas: cada vez más la industria editorial entra con fuerza en el escenario educativo y encauza de maneras distintas las prácticas docentes. Los textos escolares han sido producidos como dispositivos discursivos que legitiman saberes, sistemas de representación y procesos de subjetivación acordes a intereses hegemónicos (Giroux, 2001). Además han sido constituidos en una tecnología educativa que filtra contenidos identitarios y representacionales acordes a políticas culturales que operan en la escolarización de las sociedades. Por ello, la complejidad de sus entramados discursivos requiere muchas veces de un análisis no solo por lo que dice sino por lo que silencia (Ossenbach, 2000).

Esta preocupación por los textos escolares en las prácticas pedagógicas de la ERE está sostenida por dos intuiciones. En primer lugar considero que el proceso de «pedagogizar» el tema religioso en el ámbito educativo es un tema que pasa desapercibido por la industria editorial o que se trata a la ligera. Los tratamientos temáticos sobre las creencias, espiritualidades y confesionalidades del ser humano, junto con los marcos de comprensión del hecho religioso como asunto cultural –la religión en tanto fenómeno simbólico y material de las sociedades– siguen siendo un desafío para los docentes y las estructuras que regulan y producen la ERE como un área del conocimiento escolar. Si pedagogizar lo religioso es un reto, en segundo lugar, creo que el carácter ideológico de lo religioso en los textos escolares de ERE tampoco se tiene en cuenta. Lo digo porque existe un desinterés y desconocimiento generalizado entre los docentes de ERE –y mucho más entre lo(a)s autore(a)s y sus industrias editoriales– sobre los roles que los textos escolares de ERE han cumplido en la formación política de las generaciones colombianas desde marcos políticos, morales e ideológicos específicos. En otras palabras, se pasa por alto la influencia de la religión, como hecho cultural<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Me refiero a entender la religión como fenómeno social, como un conjunto de expresiones y prácticas de relación/re-ligación con lo sagrado. Sin reducir su carácter simbólico, la religión en tanto hecho social posee los siguientes elementos: creencias, ritos, organizaciones comunitarias, sistemas ético-morales, mitos, visiones soteriológicas, entre otros. Entre sus funciones sociales está la de otorgar respuestas a los problemas últimos por el sentido de la existencia, movilizar causas religiosas que exijan hasta la entrega de la vida, legitimar devociones y

(Giner, 2006), en los proyectos políticos estatales y sus procesos de homogenización representados por los discursos de una identidad religiosa combinada con los modelos de una pretendida nacionalidad colombiana.

Para comenzar a rastrear esta preocupación, elegí dos prácticas pedagógicas de ERE en grado undécimo, de dos instituciones lasallistas y empecé a analizar los textos escolares que se utilizaban en ellas. Decidí trabajar con las prácticas de undécimo grado y sus textos escolares de ERE por varias razones. La primera, porque el uso de textos escolares en estos grados en las instituciones lasallistas –incluyendo las seleccionadas– es importante: catorce (14) colegios, de los dieciséis (16) que fueron encuestados, utilizan textos de religión en sus prácticas. Los grados de 6º, 8º, 9º y 11º resultaron los niveles que más utilizan textos escolares como parte de sus actividades de clase (Anexo 1).

La segunda, porque la presencia significativa de textos escolares en las prácticas de la ERE puede desprofesionalizar el ejercicio pedagógico entre los docentes. El hecho de que la industria editorial esté tan presente en la organización curricular del área deja sospechas sobre el desarrollo pedagógico que se hace de la ERE en las instituciones, sobre la idoneidad del docente como especialista de la religión y sobre todo, el empoderamiento de las posibilidades de construcción de las mismas prácticas pedagógicas.

La tercera, porque la mayoría de textos escolares de ERE hacen parte de colecciones completas –de preescolar a undécimo– que responden a temas secuencializados, es decir, a contenidos organizados según las necesidades evolutivas y de aprendizaje de lo(a)s estudiantes. Si esta secuencialidad se respeta, los temas estarían articulados entre sí a partir de niveles de profundización en los que el(la) estudiante adquiere conocimientos básicos que le ayudarían a comprender temáticas más complejas y reflexivas. Esta lógica es propia de los planes de estudio y en específico de las propuestas curriculares en competencias y estándares educativos que existen para todas las áreas académicas.

En consonancia con lo anterior, la cuarta razón tiene que ver con la expectativa de que los textos escolares de grado once sintetizarían la mayoría de los contenidos trabajados en grados anteriores y articularían el tema religioso con las dinámicas políticas y culturales de las sociedades contemporáneas como un hecho social merecedor de acercamientos críticos y

---

respeto por lo absoluto y cohesionar a una población desde una realidad intocable y cuestionable (Giner, 2006).

propositivos. Además, porque lo(a)s jóvenes en grado undécimo pueden desarrollar un concepto más crítico de la religión desde estas perspectivas y articularlo con sus búsquedas de sentido y creencias<sup>2</sup>.

Al momento de acercarme a las dos prácticas me encontré con cuatro textos escolares que eran empleados como material de consulta o de aplicación de actividades en clase. Su uso no era obligatorio para los estudiantes, pero las instituciones contaban con varios ejemplares en la biblioteca en caso de trabajar un tema o una misma actividad en grupos. En ocasiones los contenidos servían de material para redactar talleres o para construir exámenes, cuestión que favorecía cierta creatividad del docente o por el contrario, una reproducción simple de las metodologías propias de cada libro de texto. De esta manera inicié el análisis de los textos escolares con el fin de rastrear las formas en que se pedagogiza lo religioso y sus puntos de encuentro y desencuentro con las perspectivas políticas, culturales e ideológicas de la religión como contenido de la ERE.

En una mirada general de los cuatro textos escolares encontré aspectos interesantes. En primer lugar, las fechas de publicación se distancian en períodos de tiempo considerables: dos textos fueron publicados en 1982 y 1986, un tercero data de 1997 y el último de 2011. A pesar de esta disparidad encontré pocos elementos que diferenciaban temática y metodológicamente a los textos entre sí; hallé algunas distinciones en la producción editorial –imágenes, estructura temática, talleres– y algunos desarrollos temáticos que en el caso del texto escolar de 2011 hacían parte de su propuesta curricular.

En segundo lugar, las metodologías usadas para narrar el tema religioso tenían que ver, por un lado, con los métodos catequéticos de pregunta y respuesta sobre premisas que son consideradas verdades y que simplemente se aprenden; por otro lado, estaban relacionadas con un género épico en el que la religión representaba una historia salvífica y patriótica –héroes bíblicos y mesías– de un pueblo que buscaba redención y justicia por sus humillaciones y derrotas.

---

<sup>2</sup> Esta cuestión tiene que ver con una investigación del Departamento de Educación Religiosa de la Universidad de La Salle sobre los itinerarios de creencia de los jóvenes y su toma de posición frente a lo religioso en la clase de educación religiosa. Entre los hallazgos se encontró que los jóvenes valoran positivamente la ERE cuando se aborda lo religioso como hecho social, se vincula con sus búsquedas de sentido y se analiza desde el plano político-social. Su valoración es negativa cuando los contenidos de la ERE son proselitistas, se abordan desde métodos poco científicos, no se relacionan con sus experiencias de vida y cuando los métodos y herramientas – entre estos los textos escolares– no son preparados o solo hablan del cristianismo (Siciliani, 2012, p. 15)

En tercer lugar, identifiqué una construcción de la subjetividad moderna a partir de uno de los temas clásicos en ERE para el grado undécimo: el proyecto de vida. Percibí un interés por el sujeto kantiano en términos de autonomía, moralidad y libertad, pero que no llegaba a su realización cuando entraba en el terreno de la voluntad divina. Pareciera que el sujeto del proyecto de vida, el «joven cristiano», entrara en una tensión entre el poder de su voluntad y la determinación de la voluntad divina, una especie de esquizofrenia con su libertad. Por otro lado, me di cuenta de lo importante que es la enunciación de «Pueblo de Dios» en los textos escolares y sus maneras de proponer una identidad cristiana. Existe un trabajo temático del pueblo de Dios en donde la historia, la fe y la religión son el anticipo de un proyecto nación que busca su legitimación a través de una misma identidad cristiana.

En cuarto lugar, encontré ambigüedades en las enunciaciones de la fe, las creencias y la religión. En ocasiones parecían categorías distintas, en otras, complementarias y en otras, con significados análogos. Pocas veces se hacían distinciones conceptuales o advertencias a qué se refieren con cada una de ellas en los temas desarrollados. Lo que sí pude constatar de entrada es que las definiciones de «fe» eran claras y diferenciadas cuando se explicaba lo que constituye el cristianismo católico y las características de una «persona creyente» en sus verdades. Las definiciones se volvían imprecisas nuevamente cuando la fe se ubicaba en los temas de apertura y diversidad religiosa y se enfrentaba a señalar las fronteras de su definición frente a otras creencias y religiones. No obstante, en este tema de la diversidad religiosa operaba una lógica diferencial de la fe cristiana católica que en ocasiones la definía casi en contraposición con otras «fes» no cristianas ni católicas.

Frente a estos hallazgos me di cuenta de que solamente los textos escolares en cuestión revelaban un campo simbólico denso que advertía un análisis más cuidadoso de sus estructuras. En este momento noté la importancia de identificar los cruces entre el tema religioso y las perspectivas político-culturales, ya que los cuatro textos escolares, más allá de sus funciones referencial, instrumental y documental, evidenciaban su función ideológica y cultural (Choppin En Negrin, 2009). Por eso decidí centrarme analizar a profundidad las complejidades de estos textos y rastrear una intuición que nacía de este proceso: desde el intento de constituir estados-nacionales en el s. XIX en Colombia y desarrollar sistemas educativos funcionales a este propósito, los textos escolares han servido de instrumentos para ejercer el poder a través de proyectos hegemónicos políticos y culturales útiles a una aparente identidad nacional. Si bien

los manuales y catecismos sirvieron en el proceso de construcción del Estado-nación a través del universalismo católico, entonces por qué no pensar que los textos escolares de ERE aún siguen reproduciendo dicho ideal nacionalista: ¿lo seguirán haciendo?, ¿cómo rastrear esta intuición?, si la respuesta es positiva ¿qué categorías usan? ¿qué efectos producen? De esta manera dejé de lado el análisis de las prácticas de ERE y me concentré en la producción discursiva de los textos escolares en cuestión. En este caso, las prácticas de la ERE ya no serían parte de mi investigación sino de pesquisas posteriores en las que se pudieran confrontar los hallazgos ideológico-culturales de estos textos escolares con la recepción de los estudiantes y sus mediaciones en el aula de clase.

Fruto de este recorrido me planteé las siguientes preguntas: ¿qué tipo de tratamientos teóricos y metodológicos promueven los textos escolares de ERE sobre el tema religioso?, ¿qué tipo de educación religiosa legitiman?, ¿por qué no existen diferencias notorias entre los textos escolares analizados a pesar de sus distancias editoriales y de tiempo?, ¿qué conexiones existen entre los anteriores hallazgos y las narrativas nacionales y teleológicas que promueven una nación a través de afinidades territoriales, familiares e históricas?, ¿qué efectos simbólicos y políticos resultarían de una educación religiosa que articule retóricas religiosas y nacionales en sus textos escolares?, si asumimos esta coexistencia discursiva, ¿qué éxito tienen estas retóricas nacio-religiosas –por empezar a nombrarlas de alguna manera– en su enunciación y/o recontextualización editorial?, ¿alcanzan los objetivos que persiguen?, si los textos producen efectos ¿no serán en sí mismos efectos de un proceso social más amplio?, ¿consecuencias o efectos? Estos cuestionamientos enrutaron mi investigación por analizar las maneras en que la educación religiosa, presente en los textos escolares seleccionados, materializa retóricas nacionales y religiosas, identificar los motivos contextuales por los que sucede este fenómeno en la producción editorial de la ERE y señalar los alcances de estas retóricas en los desarrollos temáticos de cada texto escolar.

## **2. Focalización de la investigación**

Este ejercicio de investigación se enmarca en la inquietud de cruzar el marco teórico de los estudios culturales con mi profesión docente. Este cruce teórico-político<sup>3</sup> es lo que

---

<sup>3</sup> Teórico-político porque las pedagogías críticas buscan ser un conocimiento políticamente relevante que esté encauzado a la transformación social.



identifico como el campo de las pedagogías críticas; es decir, un lugar en donde confluyen lo educativo, lo político y lo cultural a través de prácticas intelectuales que reconocen en la escuela una empresa “resueltamente política y cultural” (McLaren, 1998, p. 257), un escenario de luchas y contestaciones de distintas formas sociales e ideológicas que suelen enfrentarse en un proyecto de dominación y poder. Por ello, este ejercicio crítico-analítico se inscribe en los debates de la construcción del discurso nación –y por ende, del discurso religión– y en los estudios que consideran los textos escolares como una tecnología educativa que forma parte de las políticas culturales que favorecen prácticas discursivas identitarias y representacionales.

Simultáneamente el propósito de las pedagogías críticas es transformar los contextos en donde se realizan los diversos ejercicios crítico-culturales. Si bien la investigación no alcanza a documentar dicha transformación social, mi posición política comienza por problematizar la producción editorial de la educación y plantear otras posibilidades del ejercicio pedagógico menos instrumentales y más crítico-contextuales. Es importante aclarar que, aunque este estudio no desarrolla a profundidad las teorías sobre el concepto de nación y/o religión, las tiene en cuenta a la hora de rastrear esta amalgama nacio-religiosa que opera en los textos escolares de ERE. Así mismo, la investigación no aborda la recepción de estas retóricas nacio-religiosas en el aula sino que plantea tal estudio como una etapa posterior que añada al mapa crítico-teórico nuevos elementos críticos por analizar.

Por tanto, mi investigación analiza las formas en que la educación religiosa propuesta por los textos escolares seleccionados, materializa retóricas nacionales y religiosas en sus contenidos, haciendo de estos textos escolares un «efecto-de» la institucionalización legal-educativa de esta educación religiosa en el país y un «defecto» al momento de materializar estas retóricas nacionales y religiosas en sus tratamientos temáticos. Esta doble propiedad del efecto y el defecto es la que ubica a los textos escolares en tanto espacio discursivo de lo nacional y lo religioso; es decir, un tipo de lugarización de los discursos nacio-religiosos en unas condiciones históricas y contextuales específicas.

Al plantear la expresión «nacio-religioso» me refiero a dos aspectos. Por un lado me refiero a los imaginarios y proyectos políticos que se sustentan en la imagen de agrupaciones sociales que se constituyen a partir de una comunión familiar –aunque no se conozcan–, de compartir un mismo espacio geográfico y simbólico, de hablar un mismo idioma o de sentirse «soberanos» y legítimos por compartir una misma ideología (Anderson, 2003). Por otro lado,

me refiero a los enunciados teológicos y por el sentido de la vida que cohesionan a una colectividad a través de verdades de fe, símbolos y personajes religiosos y narrativas histórico-salvíficas. Estos imaginarios son reforzados por la instancia social que detenta el poder en esa agrupación a través de la tradición y la memoria histórica como factores de cohesión de una pretendida comunidad. Además, con lo nacio-religioso quiero nominar el carácter complejo, yuxtapuesto y contradictorio de la amalgama entre las retóricas nacionales y religiosas manifestada en la producción editorial de los textos escolares analizados.

Por consiguiente, he propuesto en el título de la investigación la expresión «de-efecto-de» para señalar los dos movimientos de mi análisis. Utilizo «efecto-de» porque los textos escolares analizados son producto de la ontologización –dotar de identidad– de la educación religiosa en la legislación educativa colombiana, que la configuran como factor cohesionador de la nación. Esta «identidad cohesionadora» de la educación religiosa es utilizada para favorecer los discursos de nación de los proyectos políticos del Estado y para mantener la hegemonía de la Iglesia Católica en el sector educativo. Empleo «defecto» porque los textos escolares reproducen temática y discursivamente esta educación religiosa cohesionadora de manera compleja y contradictoria, re-inventando las retóricas nacionales en las retóricas religiosas sin mayores alcances. Si bien reconozco que el carácter cohesionador de la educación religiosa en los textos escolares se manifiesta en un amalgamamiento de lo religioso y lo nacional que produce homogenizaciones simbólicas y matrices diferenciales discriminatorias de la religión, planteo que su materialización en las temáticas es borrosa y ficcional. Cabe aclarar que el anterior análisis no es secuencial sino simultáneo; no existe un primer paso para comprender el otro. La presentación tiene un propósito simplemente metodológico para abordar el problema, ya que los efectos y defectos se fundamentan interdependientemente a la vez.

### **3. Lentes teóricos y herramientas metodológicas**

Las aproximaciones conceptuales o lentes teóricos que aquí nombro, parten de comprender el texto escolar como «lugares o campos» de reproducción discursiva. Si bien comparto la perspectiva de Bernstein en que estos campos son una “estructura organizativa para la reproducción selectiva de discursos educativos” (Bernstein, 1981, p. 42) –es decir, un campo articulado por agentes, discursos y prácticas socialmente creados para mantener y reproducir un discurso pedagógico– me parece que la estructura debe entenderse según lo que Deleuze –

actualizando a Foucault– metaforiza como “un ovillo o madeja en donde las direcciones enunciativas son distintas y forman procesos siempre en desequilibrio” (Deleuze, 1999, p. 153). Me refiero a que los textos escolares como campos de reproducción discursiva son «lugarizaciones» de discursos, enunciados, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, entre otros, que en su lucha y/o juego de posiciones en un contexto determinado, componen una red compleja y hasta contradictoria de relaciones de poder. En otras palabras esta rejilla de elementos en tensión es lo que hace de los textos escolares se constituyan en espacios en donde las retóricas nacionales y religiosas se encuentran y articulan una red de relaciones de saber/poder/subjetividad.

Lo anterior me permitió involucrar una perspectiva de «nexo» de los sistemas sociales en la definición de los textos escolares para indicar las fuerzas discursivas que convergen en su producción editorial, más allá de su simple definición como objeto cultural. Por ello, propongo que los textos escolares son una «bisagra» que pone en evidencia la trama de relaciones saber/poder/subjetividad y las formas de apropiación y/o recontextualización discursiva que legitima. Esta articulación abre un campo de lucha ideológica entre prácticas discursivas de poder que se enfrentan y/o complementan por un lugar en la arena de la producción editorial, a pesar de que la producción de su forma y contenido pertenezcan a un ámbito más amplio de control simbólico (Castro en Ossenbach, 2000).

Para trabajar los textos como lugarizaciones de la complejidad discursiva, utilicé dos caminos para analizar los textos escolares como «efecto-de» la confluencia de varios factores históricos y contextuales y como «de-fecto» en las materializaciones de lo nacio-religioso en su producción editorial. El primero se refiere al procedimiento –con los riesgos de mencionarlo así– de la «eventualización» trabajado por Foucault y el segundo, al método del análisis crítico del discurso. Sin pretender divisiones metodológicas estos dos recursos me permitieron hacer un análisis más global del problema de la investigación y no desligar por completo los fenómenos discursivos en los textos escolares de las condiciones contextuales que dieron forma a su producción. A continuación explico el recorrido.

En primer lugar, la eventualización me ayudó a tomar distancia de lo que parece evidente en los textos escolares. En este sentido Foucault menciona que se trata de un ejercicio de “remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos,

recientes” (Foucault en Restrepo, 2008, p. 115); es decir, hacer aparecer las correlaciones entre los procesos históricos y recientes con el objeto de análisis. En otras palabras es volver el texto escolar «nexo» y un «efecto-de» en donde confluyen vectores discursivos que producen su materialidad. Por ello considero que la eventualización me permitió mantener analíticamente el texto escolar como nexo, cuestión que podrá dar más luces en su comprensión como objeto cultural.

Por otro lado, la ruptura de las evidencias que produce la eventualización –es decir, la fractura de lo que aparece superficialmente– me permitió profundizar en la complejidad de los textos escolares analizados y alejarme de la tendencia de subsumir los hallazgos a principios universales. En palabras de Foucault, es un esfuerzo por “hacer surgir una «singularidad» allí donde nos sentimos bastante tentados a una constante histórica, o a una característica antropológica inmediata, o también a una evidencia que se impone de manera igual para todos” (Foucault en Restrepo, 2008, p. 117). Entender la eventualización como la herramienta que agrieta el halo de verdad que revisten los textos escolares analizados, es permitir la emergencia de las complejidades de las retóricas nacio-religiosas y categorizarlas desde las condiciones histórico-contextuales que permiten los mismos textos escolares. En esta perspectiva me importó evidenciar las tensiones y límites que resultan del cruce entre lo nacional y lo religioso y que conforman un lugar específico –textos escolares analizados– en donde coexisten estas dos retóricas, más allá de postular una constante que se repite en todos los textos escolares de ERE o generalizar en principios sociales. La singularidad del fenómeno analizado es lo que pretende la presente investigación.

Para ser más claros en las posibilidades de la eventualización como procedimiento en mi trabajo de investigación, apelo al ejemplo que Foucault comenta sobre el estudio de la locura: “[...] en lugar de preguntarse lo que, en una época determinada, se considera como locura y lo que se considera como no-locura, como enfermedad mental y como comportamiento normal, [hay que] preguntarse cómo se opera la división (Foucault en Restrepo, 2008, p. 120). En otras palabras, no es tan importante ilustrar lo que es y no es una nación-religión, o sus alcances en la realidad educativa. Si la división es un efecto de esta diferenciación entre la locura y la no-locura e importa saber cómo opera, en esta investigación importa saber cómo funcionan los efectos de lo nacional y lo religioso en los textos escolares: homogenización cultural y matrices diferenciales discriminatorias. Así mismo, importa los mecanismos históricos que han

permitido naturalizar estos efectos en la producción editorial de los textos escolares analizados; es decir, de las ideas y prácticas legales y jurídicas que hicieron de la educación religiosa un proyecto homogenizador y propicio para las ideologías estatales.

En segundo lugar, el análisis crítico del discurso (ACD), en tanto investigación analítica, me permitió identificar las formas en que lo nacio-religioso opera en los textos escolares analizados a través de sistemas de enunciaciones y argumentaciones que construyen realidades sociales, sostienen instituciones y producen y/o reproducen relaciones de poder (van Dijk, 2000). De esta manera, el ACD atendió a desvelar las complejas relaciones del propósito discursivo de las retóricas nacio-religiosas que se establecen entre las estructuras de poder, las ideologías y los discursos a través de los cuales se configuran visiones de mundo, opiniones e ideologías. En otras palabras, el ACD contribuyó a observar cómo la dominación se reproduce y persiste en los discursos nacio-religiosos.

En esta perspectiva el ACD me ayudó a comprender la relación dialéctica que existe entre un suceso discursivo particular – en este caso los textos escolares sirven de lugar de las retóricas nacio-religiosas– y las circunstancias, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Al respecto Fairclough y Wodak plantean que esta relación dialéctica es bidireccional porque “el suceso discursivo está modelado por las situaciones y estructuras sociales pero a la vez les da forma [...] lo social moldea el discurso, pero este a su vez, constituye lo social” (Fairclough y Wodak en van Dick, 2001, p. 391); es decir, el suceso discursivo de lo nacio-religioso en los textos escolares es un «efecto-de» las situaciones y coyunturas históricas que hicieron de la educación religiosa un proyecto ideológico homogenizador, pero también produce el «efecto» de construir una realidad discursiva a través de sus representaciones sociales e identitarias.

Tanto el ejercicio de eventualización y del ACD me permitieron convocar los debates sobre la identidad y las representaciones sociales. Las controversias generadas de las categorizaciones de «nación», «religión», «pueblo», «identidad», «cultura», entre otras, permitieron visibilizar la complejidad de sus enunciaciones en tanto representan una serie de amalgamas, sincretismos, resistencias, contradicciones y disputas entre lo religioso, lo secular, lo pagano, lo tradicional y lo moderno. Esta complejidad enunciativa me permitió organizar mi análisis a través de lo que llamé «articulaciones temáticas», es decir, núcleos de contenido que engranan los distintos vectores enunciativos de las retóricas en cuestión. Si bien los textos

escolares funcionan como bisagra de la trama saber/poder/subjetividad, estas articulaciones temáticas son producto de estas disputas discursivas por la legitimidad de saberes e ideologías en los contenidos de los textos escolares. Cuando hablo de vectores enunciativos me refiero a las estructuras –palabras o frases– que por su sintaxis y semántica expresan algo más allá de lo puramente formal. Las formas en que estos vectores se cruzan entre sí es lo que constituyen las articulaciones temáticas, es decir, una red que permite señalar campos de significado en donde el discurso empieza a tejerse de manera engranada, contradictoria, en tensión, complementaria y hasta paralela.

En este sentido, la perspectiva teórica de Laclau y Mouffe sobre el discurso me fue útil. Ellos plantean que el discurso es producto de una práctica articuladora: “la articulación es una práctica que establece una relación entre elementos, tal que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso” (Laclau & Mouffe, 1987, p. 119). Para esta investigación quiere decir que las retóricas nacionales y religiosas se transforman en discurso cuando son fruto de una práctica articuladora de sus enunciados. Una de estas prácticas articuladoras son los textos escolares en donde existen elementos –enunciados, retóricas nacionales y religiosas– que se articulan de ciertas maneras y producen discursos. Los enunciados o vectores que yo denomino, aparecen de forma contradictoria, en tensión, complementaria y paralela, produciendo que las mismas enunciaciones se transformen –identidad modificada– de acuerdo a las articulaciones encontradas. Estas articulaciones –temáticas en mi análisis– son las que favorecen el fenómeno de amalgamiento discursivo que denomino lo nacio-religioso y permiten su «lugarización» en los textos escolares. En palabras de Laclau y Mouffe este proceso señala el “campo de discursividad” (Laclau & Mouffe, 1987, p. 120); es decir, el campo en donde las cosas –vectores enunciativos de las retóricas nacionales y religiosas– pueden ser articuladas –la amalgama de lo nacio-religioso.

Sin embargo esta descripción de las articulaciones ideológicas es relevante siempre y cuando se reconozca que esta articulación está sujeta a los juegos de poder y a las luchas sociales. Esto quiere decir que las lógicas establecidas por las retóricas nacionales y religiosas a través de su práctica articuladora –discurso nacio-religioso– entran en lucha y crean desigualdades y asimetrías en su enunciación y efectos políticos, a pesar de que ciertos discursos –prácticas articuladoras– simultáneamente invisibilizan estas discontinuidades a

través de principios homogenizantes y universales como los de nación y religión. Por ello considero que la complejidad de la articulación discursiva entre lo nacional y lo religioso en los textos escolares es lo que debilita los efectos del discurso nacio-religioso y lo pone en la palestra de los imaginarios que se agotan en sus propias definiciones y no alcanzan sus propósitos totalizadores.

Para fundamentar este debate he utilizado los desarrollos teóricos de la producción discursiva de la nación y sus efectos ideológicos, las problematizaciones sobre la identidad, subjetividad y diversidad y la colonialidad de las visiones de mundo a través de la fe-creencia-religión, como parte de las herramientas teóricas de mi trabajo. He considerado poco útil hacer una disertación de cada una de ellas en este apartado, porque su relevancia radicarán en las maneras en que se cruzan y sustentan con el análisis que presento en la investigación.

Vale la pena recordar que esta investigación por sus propósitos y acercamientos metodológicos, no es neutral ni tiene pretensiones universalistas. Mi análisis y comprensión del objeto de estudio pasa por mis experiencias e interpretaciones de la realidad que también serán modificadas y ajustadas simultáneamente por el propósito de la investigación. Me interesa contribuir a los vínculos académicos que se hacen entre las ciencias sociales y la religión como fenómeno, porque desde esta definición la religión es un campo tan ideológico como político, cuestión relevante a los estudios culturales.

#### **4. Fuentes primarias<sup>4</sup>**

Recordemos que los cuatro textos escolares analizados hicieron parte de dos prácticas pedagógicas de ERE en grado undécimo, de dos instituciones lasallistas. El primer texto escolar, *Mi proyecto personal de vida 11*, pertenece a la colección “Camina en presencia de Dios”, creada en 1995 y editada por el Distrito Lasallista de Bogotá en 1997. Su publicación no tuvo reediciones posteriores ya que el proyecto editorial no prosperó. Sus contenidos son una síntesis entre las orientaciones curriculares para la enseñanza de la religión propuestos por la Iglesia católica en 1992 y la propuesta pedagógica de un equipo de profesores y religiosos lasallistas. Los autores son dos hermanos lasallistas licenciados en Educación con especialidad en Estudios Religiosos. En su momento, uno de ellos estaba terminando su maestría en

---

<sup>4</sup> Por cuestiones de claridad en el análisis, la citación textual de los libros escolares analizados no se referenció con el apellido del autor principal sino con la editorial. Esto con el fin de no confundir dichas citaciones con los autores que entran en diálogo en la investigación.

Educación y trabajaba como encargado del movimiento pastoral en los colegios lasallistas; el otro, estaba trabajando como profesor de ERE y coordinador comportamental de un colegio. Junto a ellos, dos teólogas y un asesor pedagógico de la Universidad Javeriana conformaron el equipo editorial del texto escolar. La publicación está compuesta por cuatro unidades, cada una de ellas organizadas en cinco temas. Los núcleos temáticos giran en torno al gran tema de la historia traducida en el proyecto de vida (historia personal), el pueblo de Israel (historia comunitaria) y la misión de Jesús (Dios en la historia). Es el libro más utilizado en el grado undécimo (Anexo 1), ya sea como material de consulta o de trabajo en el aula.

El segundo texto, *El proyecto de vida social 11*, pertenece a la colección “Caminos de fe” que la editorial Santillana publicó en el 2011. Es un libro que pertenece a los cambios ideológicos de la Constitución de 1991 en el tema confesional y religioso. Su elaboración corresponde a los estándares de la educación religiosa católica propuestos por la Conferencia Episcopal Colombiana en términos de experiencias significativas –proyecto de vida social para 11º–, enfoques –antropológico, bíblico, cristológico y eclesiológico- y competencias o aprendizajes básicos –comprender y dar razón de la fe, integrar fe y vida y aplicar a la realidad. Está organizado en cuatro unidades, cuyos objetivos corresponden a cada enfoque y sus contenidos a las competencias anteriormente mencionadas. El equipo editorial de este texto es interdisciplinar. La autoría es compartida por tres profesionales: el primero es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y catedrático de economía y política, el segundo es historiador con una maestría en la misma disciplina y el tercero es comunicador social y periodista y coordinador académico en un colegio. La colección completa fue asesorada por otros dos profesionales en temas teológicos y pedagógicos de la fe y en la equidad de género y diversidad cultural. Es un libro que goza de reconocimiento y aceptación entre los docentes de ERE debido al recorrido editorial que tiene Santillana en el país y a los recursos metodológicos y didácticos con los que apoyan el trabajo docente.

El tercer texto escolar se denomina *Comprometidos con Jesucristo* y hace parte de la colección “Mi experiencia: Dios es amor” publicada por la Conferencia Episcopal en 1982. Es un libro que responde a las exigencias catequéticas –más que educativas– de la ERE en ese entonces: no hay un desarrollo formal del área, no existen distinciones con la catequesis y la evangelización, se encuentra bajo la perspectiva confesional de la religión católica y no existe la pregunta por el diálogo interreligioso o con las ciencias sociales. No existe información clara



sobre los autores principales; solo aparece la referencia de la autoridad eclesiástica que aprobó la impresión del material: dos obispos, que en su momento, eran los presidentes de la Comisión Episcopal Doctrinal y de la Comisión Episcopal de Pastoral Profética. Posiblemente estos textos fueron producidos por un equipo delegado de alguna de las comisiones anteriores. A través de dos unidades temáticas – 1. *Una llamada al compromiso* y 2. *La verdad sobre el Hombre*, pretende que el joven reconozca la acción de Dios en su vida y se comprometa en la construcción de un mundo más justo y humano (Conferencia Episcopal de Colombia [CEC], 1982). Por esto sus unidades estructuran elementos doctrinales, litúrgicos o de celebración y de compromiso en el ambiente familiar y social que puedan ser enseñados conforme al objetivo y perspectiva cristiana propuesta.

El último texto se titula *Religión 11, Evangelio y Vida*, publicado por Ediciones Paulinas y aprobado por la Conferencia Episcopal en 1986. Igual que el texto anterior, su intención editorial es la proposición del plan de Dios y la invitación a que el estudiante dé una respuesta personal a dicho plan. Su equipo editorial estuvo compuesto por dos teólogos presbíteros y dos teólogos laicos. Los sacerdotes se profesionalizaron en Ciencias de la Educación en París con algunas especializaciones en catequesis y liturgia en Bruselas y Lyon. Uno de los teólogos es una mujer, cuyo doctorado en los temas de familia y religión finalizó dos años antes de la publicación. El otro teólogo es profesor de la Universidad San Buenaventura, magister especializado en catequesis y pedagogía. El texto escolar se caracteriza por un marcado énfasis en el compromiso social, en el sentido bíblico y litúrgico de la vida, en el acompañamiento de la experiencia cristiana de los jóvenes de undécimo grado y en la enseñanza del Magisterio Eclesiástico. Cinco unidades temáticas articulan los énfasis anteriores, en la lógica tradicional de enseñar lo que en teología se denomina “el llamado”: 1. *Dios nos llama* (¿Quién es Dios para mí?), 2. *La gran noticia* (anuncio de Jesús como salvador), 3. *Convocados en un pueblo* (La Iglesia en América Latina), 4. *Nuestra respuesta como Iglesia* (compromiso social cristiano) y 5. *Me decido por Cristo* (opción de vida para los jóvenes).

A partir de las posibilidades que me otorgaron la eventualización y el análisis crítico del discurso, mi acercamiento a los textos escolares analizados comenzó por un rastreo semántico de los principales temas y su estructura, en la lógica y secuencialidad de sus unidades de sentido y en los propósitos de sus casas editoriales. Se registraron las diferencias y coincidencias encontradas de estos aspectos y se trató de reunir la información en títulos o

categorías iniciales que dieran cuenta de temas en común, conceptos fuerza, extensión de los argumentos y reiteraciones en el lenguaje. Vectores enunciativos como proyecto de vida, libertad, identidad cristiana, fe, creencia, religión, diversidad religiosa fueron emergiendo del análisis con el fin de confrontarse con las preguntas de investigación y encontrar su lugar en el planteamiento del problema. Estos interrogantes fueron relevantes en tanto herramientas de análisis que ayudaron a cuestionar los textos escolares en sí mismos y señalar incluso lo que no decían. Esta opción de cuestionar frecuentemente el texto fue relevante para configurar las estrategias de la investigación.

Con el propósito de mostrar esta complejidad en los movimientos enunciativos, organicé los vectores enunciativos emergentes a través de lo que denominé articulaciones temáticas. Para mí fue importante identificar y proponer estas articulaciones porque son los núcleos que engranan los distintos recorridos de los vectores enunciativos encontrados en los textos. Nominé «narrativas catequéticas», «proyecto de vida», «colonización de las creencias» y «políticas de la diferencia religiosa», como los cruces temáticos en donde los vectores enunciativos revelan la amalgama en que se materializan las retóricas nacionales y religiosas, y desde los cuales articulo mi análisis. Recordemos que las tensiones, contradicciones y paralelismos discursivos son importantes para la investigación ya que ponen en tela de juicio los alcances del discurso nacio-religioso y sus pretensiones totalizadoras.

Por otro lado quiero resaltar la importancia de pensar constantemente en los destinatarios de estos textos escolares como referente de mi análisis. Navarro y Delgado (1995) mencionan que “cualquier forma de análisis comunicativo debe tener presente cuatro elementos: alguien que comunica algo, el contenido, el para qué y el para quién se comunica” (Navarro & Delgado en Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 311). Aunque no es un propósito de la investigación tratar el tema de la recepción del contenido de los textos escolares fue necesario preguntarse por los estudiantes en tanto destinatarios iniciales, ya que los modos de pedagogizar el tema religioso pasan por utilizar los mecanismos más efectivos para instaurar y reproducir sus discursos apelando al lenguaje, la tematización y hasta la edición gráfica. Esta ausencia de los estudiantes de undécimo grado en los alcances investigativos, se convierte en presencia al momento de conceptualizar los efectos discursivos de lo nacio-religioso.

## 5. Mapa del contenido

Para analizar las formas en que las retóricas nacionales y religiosas se amalgaman en los contenidos de los textos escolares de ERE, considerando el texto escolar como «efecto-de» la institucionalización legal-educativa de la enseñanza de la religión en el país y un «defecto» en las materializaciones de estas retóricas nacionales y religiosas en los tratamientos temáticos de los textos escolares analizados, se estructuró la investigación de la siguiente manera. La primera parte identifica retrospectivamente el lugar de los textos escolares de ERE en la socialización política del país, así como el proceso de institucionalización de la educación religiosa y sus transiciones legislativas. Este recorrido es importante al momento de comprender el amalgamamiento de las retóricas religiosas y nacionales en los cuatro textos escolares analizados y las tensiones/contradicciones que definen la articulación de las retóricas de la nación y de la fe-creencia-religión como compleja y difusa.

La segunda parte, se compone de cuatro secciones en donde se analizan los «defectos» de las materializaciones de los discursos nacio-religiosos en los tratamientos temáticos de los textos escolares analizados. Cada sección se nominó como articulación temática en tanto visibiliza los cruces, tensiones, contradicciones, yuxtaposiciones y paralelismos de los vectores enunciativos que dan cuenta de la homogenización cultural y matriz diferencial propia de la amalgama nacio-religiosa. La primera sección propone las narrativas patrióticas y proféticas como un mecanismo que construye una memoria histórica colectiva. Estas narrativas constituyen dicha memoria desde el heroísmo y el sacrificio de personajes bíblicos, como parte de una profecía del pueblo de Dios orientada hacia una homogenización religiosa de la población colombiana. Además, entender la lógica de estas narrativas es descubrir los procesos de legitimación del aprendizaje religioso en el ámbito educativo y sus efectos en la comprensión de la religión como fenómeno social. En esta sección se plantea el «andamio ideológico de la fe-creencia-religión» como el marco que indica los límites enunciativos en las que las articulaciones, tensiones y contraposiciones pueden nombrarse. Este andamio ideológico es clave al momento de explicar las articulaciones temáticas presente en la investigación, ya que muestra la complejidad de lo nacio-religioso en la producción editorial de los textos escolares analizados.

La segunda sección caracteriza el tema del proyecto de vida como la segunda articulación temática en donde el discurso nacio-religioso circula en una subjetividad moderna planteada

desde un juego contradictorio y complejo de sus propios enunciados. Identificar las perspectivas de una temporalidad humana parcelada en pasado, presente y futuro, de una libertad que se «libera» en lo privado y se «contiene» en lo público y de una ciudadanía cristiana propuesta dialécticamente desde lo público y lo privado como vectores enunciativos que formulan una identidad nacio-religiosa a través del proyecto de vida, son el propósito de este apartado. Es importante tener presente que la articulación de estos vectores enunciativos en el tema del proyecto de vida son los que evidencian una subjetividad moderna problemática en los textos escolares que, por un lado, se hace funcional a un ideal homogenizador de la nación cristiana y por otro, deja muchas incertidumbres de su realización en la vida real.

La tercera sección desarrolla cómo las distinciones binarias de las fe/creencias religiosas presentes en los textos escolares analizados, constituyen una matriz diferencial colonial que conforma modelos de organización y legitimación/deslegitimación de estas creencias religiosas. En otras palabras, se busca identificar los vectores enunciativos al momento de exponer las fe/creencias religiosas en relación al fenómeno religioso, que discriminan y separan las creencias que no corresponden a una racionalidad occidentalizada de la fe cristiana. Reconocer la diferencia en las creencias del otro, es al mismo tiempo un ejercicio de afirmación de las propias creencias que genera un sentimiento de homogenización y nacionalidad a partir de ellas. Por tanto, este apartado desarrolla la metáfora del «cultivo» de la fe y las creencias, la división creada entre fe racional occidentalizada y creencia supersticiosa no occidentalizada y la postura copernicana de los textos escolares para hablar de la fe y las creencias, como fundamentos útiles a una homogenización de la identidad nacio-religiosa cristiana.

Finalmente la cuarta sección, plantea el desarrollo de la diversidad religiosa como la cuarta articulación temática en tanto favorece determinadas políticas de la diferencia que invisibilizan ciertos conocimientos y valores del tema religioso –política de silencio/invisibilización– y favorecen representaciones y estereotipos socioreligiosos que afirman una identidad religiosa cristiana occidentalizada –política de racialización del otro religioso/religión. Si la sección anterior presentaba la fe/creencia como eje de la diferenciación religiosa, esta sección utiliza la religión, como hecho cultural, para caracterizar las políticas que dan forma a esta diferenciación en el tema de la diversidad religiosa. Tanto la política de invisibilización como la de racialización hacen parte de la rejilla de inteligibilidad que permite «hacer» la diferencia para proteger un deseo de homogenización identitaria en el plano

religioso. En este caso la religión es una categoría estratégica que se utiliza para sustentar la diversidad religiosa en aras de cohesionar un sentimiento nacio-religioso como cristianos, ya que esta homogeneidad siempre se aplica «contra» los demás.

## **I. LOS TEXTOS ESCOLARES COMO «EFECTO-DE» LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN COLOMBIA**

Este primer apartado describe los recorridos históricos que han influido en los textos escolares de ERE y que los ubican como un «efecto-de» las ideas y prácticas jurídico-legales de la educación religiosa como un factor cohesionador y legitimador de los proyectos políticos del Estado y de la hegemonía de la Iglesia católica en el ámbito educativo. Estos recorridos históricos son importantes, por un lado, en la medida en que ilustran un proceso de ontologización –dotar de identidad; aparecer– de la enseñanza de la religión desde el marco legislativo colombiano; por otro, permiten comprender los textos escolares analizados en tanto lugares donde se re-inventan y actualizan las retóricas nacionales a través de los discursos religiosos actuales como manifestación de la articulación hegemónica de la Iglesia católica. De esta manera busco problematizar la producción de «nación» y «religión» colombianas en los textos escolares analizados y las condiciones de posibilidad que han favorecido esta amalgama.

Para ello, presentaré tres procesos históricos en los que la instrucción y/o enseñanza de la religión adquiere identidad en los mecanismos jurídico-legales y se legitima como tal. En primer lugar, hablaré del proceso de legalización mutua entre la Conquista y la instrucción religiosa en el marco del Requerimiento de 1513, como ejemplo de la mixtura de intereses coloniales/nacionalistas y cristianizadores/religiosos. En segundo lugar, explicaré la importancia de la legalización de la instrucción religiosa iniciada en la Conquista, en los cambios políticos y sociales colombianos manifestados en las concepciones de Estado-nación en el país, las Constituciones de 1830 a 1886 y en el Concordato de 1887. Como efecto de lo anterior, en tercer lugar, presentaré las condiciones que favorecieron este proceso editorial de la enseñanza de la religión y sus efectos en la producción actual de los textos escolares analizados.

### **1. LEGALIZACIÓN DE LA CONQUISTA Y DE LA INSTRUCCIÓN RELIGIOSA**

Para empezar, la legalización de la instrucción religiosa comienza simultáneamente con la legalización de la conquista. A través del Requerimiento de 1513<sup>5</sup> –primer mecanismo

---

<sup>5</sup> Este documento decretado por el rey Fernando II de Aragón legitima la toma y conquista de las tierras americanas bajo la justificación de la voluntad divina. Era utilizado como estandarte para apropiarse de los territorios descubiertos y hacer que los habitantes indígenas cedieran pacíficamente a la entrega de dichos terrenos. La lectura del Requerimiento exigía obediencia de su público con el fin de mantener su libertad; de lo contrario

legislativo que valida la cristianización en América Latina– la instrucción religiosa se constituye en un dispositivo ideológico funcional a la tarea conquistadora. La idea de «instruir» a los habitantes indígenas será el canal de entrada para que la instrucción en la religión católica justifique en su totalidad el proyecto conquistador. Esta relación interdependiente entre la legitimación de la conquista y la instrucción religiosa se apoya en tres hechos.

El primero se refiere a la autoridad soberana y divina que sustenta el Requerimiento. La potestad de Don Fernando y de su hija Doña Juana como “domadores de pueblos bárbaros” (1513, párr. 1) en su calidad de reyes y herederos del reino divino, junto con “la soberanía de Dios” como creador del mundo y el privilegio de San Pedro como “cabeza de todo el linaje humano” (1513, párr. 2), constituyen el espaldarazo jurídico-divino para justificar el dominio y conquista de los bienes materiales y simbólicos del nuevo mundo descubierto. El poder divino se constituye en garantía del saqueo colonial y en el fundamento de una instrucción-evangelización cristiana sin mayores explicaciones.

El segundo tiene que ver con el control de la voluntad a través de la obediencia. El Requerimiento otorgaba beneficios a quien obedecía las demandas conquistadoras y establecía acciones punitivas para quienes no lo acataban. La instrucción religiosa era una recompensa para quienes obedecían el mandamiento divino de entregar las tierras y los bienes, ya que serían libres –en el sentido de no ser esclavos pero si siervos del rey– y tendrían la oportunidad de convertirse a la fe católica. En el caso contrario, los disidentes perderían sus bienes y merecerían todos los males que le fueran ocasionados por los conquistadores:

“Si así lo hicieseis, haréis bien, y aquello que sois tenidos y obligados, y sus Altezas y nos en su nombre, os recibiremos con todo amor y caridad, y os dejaremos vuestras mujeres e hijos y haciendas libres y sin servidumbre [...] no os compelerán a que os tornéis cristianos, salvo si vosotros informados de la verdad os quisieseis convertir a nuestra santa Fe Católica [...] Y si así no lo hicieseis o en ello maliciosamente pusieseis dilación, os certifico que con la ayuda de Dios, nosotros entraremos poderosamente contra vosotros, y os haremos guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos [...] haremos esclavos a sus esposas e hijos y como tales los venderemos y dispondremos de ellos (1523, párr. 9).

Esta práctica de imposición de la voluntad divina y de la criminalización de la desobediencia produjo miles de muertes y desplazamientos de los habitantes de su espacios de origen, bajo el terror de un régimen que, a pesar de no comprenderse entre la comunidad indígena, se hacía cada vez más implacable. Este fenómeno produjo un tercer hecho en el que

---

serían llevados o vendidos, con «la ayuda de Dios», como esclavos y despojados de todos sus bienes (Hernández & Meza, 2012).

se formularon leyes para localizar y organizar estas poblaciones desplazadas en «reducciones»; es decir, lotes de tierra que servirían para albergar a los sobrevivientes de la violencia colonial y cuya administración estaba a cargo de un conquistador que asumía las responsabilidades de instruirlos [a los habitantes indígenas] y hacerlos trabajar (Hernández & Meza, 2012). Fruto de esta organización se redactaron «capitulaciones» -contratos públicos por los que la Corona española autorizaba ciertos servicios públicos– en donde se explicaba las maneras de proceder y educar a los habitantes indígenas en las reducciones:

Con mucho cuidado, y particular atención se ha procurado siempre interponer los medios más convenientes para que los Indios sean instruidos en la Santa Fe Católica, y Ley Evangélica, y olvidando los errores de sus antiguos ritos, y ceremonias vivan en concierto, y policía, y para que esto se ejecutase con mejor acierto se juntaron diversas veces los de nuestro Consejo de Indias, y otra personas Religiosas, y congregaron los Prelados de Nueva España el año de mil quinientos y cuarenta y seis, por mandato de el señor Emperador Carlos V de gloriosa memoria, los cuales con dese de acertar en servicio de Dios, y nuestro, resolvieron, que los Indios fuesen reducidos a Pueblos, y no viviesen divididos, y separados por las Sierras, y Montes, privándose de todo beneficio espiritual, y temporal, sin socorro de nuestros Ministros, y del que obligan las necesidades humanas, que deben dar unos hombres a otros [...] (Leyes de los reinos de indias en Hernández & Meza, 2012)

Es interesante observar que las reducciones son el preámbulo para legitimar una nueva organización social sobre los escombros de la comensalidad indígena arrasada por la conquista: ya no serán comunidades sino pueblos, serán reconocidos si deciden convertirse a la «Santa Fe Católica», podrán ser libres pero servirán al rey. Este ideal de población trajo consigo efectos sobre las construcción del otro indígena, revelando en sí mismo un principio de contradicción: si bien la conversión al cristianismo de los habitantes indígenas les permitía cierta libertad en su identidad –conservar su familia y sus bienes– esta identidad les produjo un “atraso moral constitutivo” (Hernández & Meza, 2012, p. 9); es decir, unas condiciones sociales que los convirtió, por un lado, en «objetos» de cuidado y por el otro, en «sujetos» necesitados de educarse o de evangelizarse. Los habitantes indígenas podrían ser libres pero bajo la tutoría de su señor comendador y de la ley de su monarca. De esta manera, la encomienda y su marco legal termina por configurar la lógica de la conquista a partir de la necesidad creada de un mecanismo educativo para sujetos «cuidables» y «educables»; es decir, para sujetos «evangelizables» por medio de la instrucción cristiana.

En este sentido, el ideal de población se transforma en un proyecto de dominación territorial y cultural en el que la instrucción religiosa encuentra su lugar privilegiado para existir: será un mecanismo para «corregir» los errores antiguos de la doctrina indígena mediante



la cristianización de sus adeptos. De aquí en adelante, las legislaciones justificarán la reducción –control y pacificación– de estas poblaciones desplazadas a partir de la conversión cristiana; es decir, las leyes legitimarán la conquista a partir de la lógica de la evangelización y su mecanismo ideológico más eficiente: la instrucción religiosa como fundamento inapelable de la empresa conquistadora (Hernández & Meza, 2012).

De esta manera, el devenir de la instrucción religiosa de la mano de la legitimación de la conquista, marcó un precedente en el desarrollo de la educación religiosa en el continente. Sin embargo, la dolorosa expansión europea en territorios americanos, los complejos procesos del mestizaje y sus repercusiones en el ordenamiento político y cultural del mundo, contribuyeron a que la enseñanza religiosa se configurara como un elemento fundamental en el proyecto nación en tanto que debía pensarse en las difíciles circunstancias de las independencias y de los cambios de régimen político que el país empezaban a visibilizar. En este sentido, desarrollaré a continuación las concepciones de Estado-nación de los partidos políticos tradicionales que influyeron en la institucionalización de la instrucción religiosa y que sirvieron estratégicamente a sus fines políticos.

## **2. LEGITIMACIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LAS CONCEPCIONES DEL ESTADO-NACIÓN COLOMBIANO Y EN EL MARCO CONSTITUCIONAL**

Entender el recorrido de la educación religiosa –o instrucción religiosa hasta ahora– también es comprender las concepciones sobre los Estado-nación que han funcionado a través de los partidos políticos de turno. Por un lado, la educación religiosa ha hecho parte de los proyectos nacionales del bipartidismo tradicional en el país a través de su carácter cohesionador. La religión ideológicamente es un factor que acopla, asocia «cohesiona», da identidad y establece lazos de familiaridad a través de la fe, cuestiones que han sido relevantes para apoyar cualquier imaginario nacionalista. Además, ha servido como articulación hegemónica de la Iglesia católica para mantenerse en el ámbito educativo, gracias a su oficialización legal y presencia naturalizada en el imaginario colombiano. Por otro lado, la legislación sobre la educación religiosa ha visibilizado los intereses políticos de un gobierno y sus ideales nacionalistas sobre la población. Si la religión cohesiona, habrá que institucionalizar las formas que garanticen su adopción desde el plano educativo. Por ello, la educación religiosa

legitimada en la ley también ha hecho parte de la materialización de estos ideales nacionales que buscan acreditarse a través del aparato legislativo de cualquier sociedad.

En este sentido es importante reconocer los idearios nacionales del liberalismo y el conservadurismo y su influencia en la identificación legal de la educación religiosa. Recordemos que en Colombia el liberalismo y el conservadurismo son muestra de los modelos de nación que más disputas ideológicas han generado desde la segunda mitad del s. XIX, pero que han confluído en los propósitos de una homogenización histórica de la población, en los fines políticos y económicos del país y en los regímenes institucionales que favorecen una identidad nacional a pesar de las diversidades culturales (Herrera, 1993).

## **2.1 Industrialización capitalista del liberalismo y progreso regenerativo del conservadurismo**

Los gobiernos liberales desde la segunda mitad del s. XIX, entienden el Estado-nación colombiano desde el lema “superación del atraso” (Barbero, 1998, p. 23). La llegada del partido liberal al poder en sus diferentes periodos presidenciales, significó el debilitamiento del apoyo a los sectores rurales de producción agraria para robustecer paulatinamente los sectores urbanos industriales, comerciantes y exportadores. Este desplazamiento en el interés político de la hegemonía liberal, estuvo sustentado bajo la idea de una Colombia subdesarrollada en la que su única salida era la industrialización como motor modernizador de sus estructuras y procesos sociales. La industrialización manifestaba un programa político bastante claro: desarrollar y modernizar al país para volverlo competitivo en el mercado capitalista mundial (Barbero, 1998). Un ejemplo de esto sucede cuando el régimen federal de los caudillos liberales-radicales, respaldados por la Constitución de Rionegro de 1886, impulsa la descentralización de los poderes estatales, la constitucionalización de los principios y procesos del sistema federal y la división territorial de la producción como pasos para una nación que necesita autonomía y soberanía (Helg, 2013). Otro ejemplo ocurre en el primer mandato presidencial de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) denominado la Revolución en Marcha, en donde la política capitalista e industrial ayudaría al país a integrarse en lo social, económico y territorial: “elevar el nivel físico, intelectual y económico del pueblo, es una condición para que se incorporen a la Nación como ciudadanos productivos y partidarios de esta revolución” (Alfonso López en Helg, 2013).

La educación no fue ajena a estos proyectos de industrialización, ya que le fue conferida la tarea de integrar socialmente a la mayoría de los colombianos excluidos –sector rural– a las poblaciones modernizables –sector urbano– y de ser mecanismo para inculcar los valores ciudadanos conformes a la construcción de los Estados-nación. Por ejemplo, este proceso tuvo gran importancia en el período de gobierno de la República Liberal (1930-1946) en donde los propósitos educativos se orientaron a atender los sectores rurales del país a través de lo que se denominó la educación popular. Su objetivo principal era crear un consenso social sobre los nuevos retos que vivía el país en términos económicos y políticos como consecuencia de la modernización de sus estructuras sociales (Herrera, 1993). En este sentido, la educación popular procuró la formación de “hombres útiles a la sociedad con una moral y conducta adecuadas a la categoría de ciudadanos, aptos para producir económicamente y colaborar con el interés general de la nación” (Alfonso López en Helg, 2013, p. 12). Por ello, muchas de las políticas educativas encaminadas al proyecto modernizador del Estado-nación colombiano fueron una preocupación central de los gobiernos, invirtiendo –entre otras cosas– en la producción escrita de gacetas y libros en donde se difundieron conocimientos sobre industria artesanal y agricultura, hábitos y principios de higiene, estética, alimentación y nutrición, junto con la promoción del espíritu cívico y la adhesión al partido liberal y sus concepciones nacionalistas (Herrera, 1993).

En el caso del conservadurismo, la modernización del país estuvo orientada hacia el “retorno a las raíces” (Barbero, 1998, p. 23), expresada en la relación ideológica entre Progreso y Orden. Desde el ascenso a la presidencia de Rafael Núñez en 1884, el conservadurismo se lee como la fuerza que restituirá la autoridad política, fragmentada por los ideales liberales-radicales, a través del Orden en tanto elemento esencial en la reconstitución ideológica del país. La fragilidad política del poder ejecutivo liberal –efectos de la descentralización del poder– habían conducido a una desintegración territorial del país que requería centralizar nuevamente sus esfuerzos en rescatar la paz y la legalidad de las instituciones estatales entre la población (Barbero, 1998). Por ello, Núñez busca re-fundar una república basada en los principios del Orden y el Progreso por la vía del centralismo político, para contrarrestar los efectos del radicalismo liberal:

Mientras los liberales radicales evocaban la importancia de la implantación de una democracia social, laica y de libertades públicas, Núñez declara que su política consistirá en la imposición de un orden regenerador público y socialmente sólido, el cual se apoyará en una serie de principios

elementales como: la centralización política, la restricción del sufragio y las libertades públicas, y la recristianización del país con la ayuda de la Iglesia católica (Andrade, 2011, p. 159).

En esta perspectiva, el tema educativo tampoco fue ajeno a esta forma de construir el Estado-nación colombiano, sobre todo desde los intentos por llevar al país inicialmente hacia la regeneración y el orden y luego, hacia el progreso y la modernidad. Si bien el liberalismo construye su Estado-nación desde la industrialización capitalista y la descentralización de los poderes estatales, el conservadurismo le apuesta al progreso desde el positivismo del saber científico con el anhelo de restablecer el orden y las reformas políticas y educativas. Luego de las guerras civiles, caudillismos y regionalismos dejados por el radicalismo liberal, el positivismo científico aparece como una estrategia ideológica para reproducir las ideas del progreso, el interés social colectivo y la pertenencia a un mundo civilizado, lejos de la barbarie y los intereses individuales. Sin embargo, en este anhelo del positivismo como filosofía de las ciencias, la religión no queda al margen de su proyecto, ya que el interés principal versa sobre un estado del orden y la regeneración; y en tanto la religión sea entendida como un fenómeno integrador y cohesionador, no queda excluida de los medios para crear un nuevo Estado (Andrade, 2011).

Esta perspectiva cohesionadora de la religión empieza a visibilizarse en los principios constitucionales del país y en varias de reglamentaciones jurídicas que aseguran la permanencia de la educación religiosa –y de la Iglesia católica– en los sistemas educativos. Son estos marcos legales los que legitiman la religión católica como la religión oficial del país y la instituyen como una política de Estado pero delegada administrativamente a la institución religiosa. Las Constituciones de 1830 hasta 1886 juegan un papel importante en esta denominación oficial de la religión católica, incluso el Concordato de 1887 como reacción al periodo independentista en donde el Estado colombiano se declara soberano de la corona española y por lo tanto de la co-legislación de la Iglesia. Del carácter cohesionador de la religión traducido en esta legislación, hablaré en el siguiente apartado.

## **2.2 Identificación legislativa de la religión y su legitimación en la enseñanza religiosa**

La Constitución Política de 1830 inicia su documento con cinco artículos dedicados a mencionar lo que caracteriza “la Nación colombiana y su territorio” (Título 1). En el artículo

quinto se habla de las estructuras oficiales en las que se divide el territorio colombiano, de las cuales una de ellas pertenece a la organización de la Iglesia: “el territorio de Colombia se dividirá para su mayor administración en departamentos, provincias, cantones y parroquias” (Art. 5). Es interesante observar la facultad que se le otorga a la parroquia como ente territorial dentro de la administración del territorio colombiano. A partir de este momento las parroquias entran en ejercicio con el Estado para gobernar y regentar las poblaciones en donde hacen presencia. Me parece importante este hecho porque la religión pone a funcionar su capacidad cohesionadora a través del reconocimiento administrativo que el Estado le otorga. En este sentido, la legitimación de la religión no solo es educativa sino administrativa; es decir, se sedimenta en las estructuras gubernamentales hasta el punto de no distinguir sus límites y hacerla natural.

Junto a lo anterior, la Constitución proclama la religión católica como la religión oficial de la República colombiana y garantiza la protección de su ejercicio mediante el control de otras confesiones: “La religión Católica, Apostólica y Romana es la religión de la república” (Art. 6), “Es un deber del Gobierno, en ejercicio del patronato de la Iglesia colombiana, protegerla y no tolerar el culto público de ninguna otra” (Art. 7). Las cartas constitucionales de 1832, 1843 y 1886 reafirman este mismo principio en los capítulos dedicados a definir la nación que proclaman y los mecanismos que aseguran su cumplimiento:

El riguroso deber que tiene la Nueva Granada de proteger la santa religión Católica, Apostólica, Romana, esta religión divina la única verdadera [...] [la] conservaremos toda intacta, pura, y sin mancha (Constitución de 1832, art. 15).

Es también un deber del gobierno proteger a los granadinos en el ejercicio de la religión Católica, Apostólica, Romana [...] cuyo culto sostiene y mantiene la república (Constitución de 1832, art. 15 y Constitución de 1843, art. 15 y 16).

La religión Católica, Apostólica y Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social (Constitución de 1886, art. 38).

No obstante, en las Constituciones de 1853, 1858, 1863 y 1886 aparece un aspecto interesante –que puede resultar contradictorio– frente al ejercicio y profesión de otras confesiones en el país. Los documentos reconocen otros cultos que pueden confesarse públicamente sin ir en detrimento de la paz pública ni la moral cristiana; cuestión que puede leerse como el preámbulo al reconocimiento de otras prácticas religiosas en el sector público:

La profesión libre, pública o privada de la religión que a bien tengan, con tal que no turben la paz pública, no ofendan la sana moral, ni impidan a los otros el ejercicio de su culto (Constitución de 1853, art. 5).

La profesión libre, pública o privada de cualquier religión; pero no será permitido el ejercicio de actos que turben la paz pública, o que sean calificados de punibles por leyes preexistentes (Constitución de 1858, art. 5).

La profesión libre, pública o privada, de cualquier religión; con tal que no se ejecuten hechos incompatibles con la soberanía nacional. Es permitido el ejercicio de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes (Constitución de 1886, art. 39 y 49).

Considero importante este hecho porque la institucionalización de la religión también se apoya en el reconocimiento de «otras confesiones» que pueden llegar a ser «otras religiones». Si bien este hecho puede leerse como un acto de justicia a la libertad de culto, el reconocimiento de otras confesiones está en función de reafirmar la hegemonía de la Iglesia católica como única y verdadera religión que sostiene la identidad y orden social de la naciente República colombiana. Esto se evidencia en los mecanismos jurídicos que las mismas Constituciones exigen para regular y controlar cualquier tipo de confesión no católica:

Ninguna ley de la confederación ni de los estados podrá dar a los templos y edificios destinados al culto público de cualquier religión establecida en el país, ni a los ornamentos y vasos sagrados, otra aplicación distinta de la que hoy tienen, ni grabarlos con ninguna especie de contribuciones (Constitución de 1858, art. 67).

Para los gastos de los cultos establecidos o que se establezcan en los Estados Unidos, no podrá imponerse contribuciones. Todo culto se sostendrá con lo que los respectivos religionarios suministren voluntariamente (Constitución de 1858, art. 23).

Este proceso de identificación legal de la religión católica en tanto cohesionadora de las dinámicas sociales de la «naciente/nación colombiana», permitió que la Iglesia permaneciera como tutora principal del sistema educativo en el país. El hecho de considerar la religión católica como la religión oficial, hace de la instrucción religiosa una política de Estado delegada administrativamente a la Iglesia católica como institución (Hernández & Meza, 2012). De esta manera, la instrucción religiosa se convierte en el punto donde se articulan las políticas nacionales de los gobiernos de turno y los intereses del régimen católico, como una de las estrategias que legitiman las relaciones entre Iglesia-Estado y una autonomía ideológica y política favorable a la Iglesia católica. Paralelamente, esta coyuntura impulsó el interés por una campaña instrucionista a través de materiales escritos que a la postre se convertirían en objetos del discurso religioso y por ende, político. Religiosos e intelectuales conservadores comenzaron a publicar diferentes materiales de corte moral, cívico y religioso que promovieron sentimientos patrióticos y fundamentalistas en consonancia con el proyecto político de la nación. Con el fin de profundizar este aspecto, desarrollaré este proceso editorial en una sección más adelante.

Para consolidar la educación religiosa como política estatal, se cita y firma un acuerdo entre los Estados colombiano y vaticano que apuntalará los efectos de la historia de la educación religiosa hasta ahora citada. Me refiero al Concordato aprobado en 1887 como una estrategia del gobierno conservador para oficializar la re-cristianización del país a través de la Iglesia católica y promover una educación orientada hacia los principios constitucionales del orden y la cohesión social. En primera instancia, el Concordato concedió facilidades jurídicas y financieras para que congregaciones religiosas extranjeras –principalmente europeas y exiliadas por los movimientos seculares de sus países de origen– llegaran al país y contribuyeran a través de la recristianización de la población, al proyecto educativo vigente. Desde este momento estas comunidades religiosas se unieron al propósito de “recristianizar y civilizar al pueblo” (Andrade, 2011, p. 162) en aras de instaurar el orden público como prioridad política del Estado-nación. Este hecho reveló la seguridad de los gobiernos de la Regeneración de que la instrucción religiosa y moral era un “elemento ideológico de cohesión social” (Andrade, 2011, p. 164) en las manos de los religiosos extranjeros, ya que los principios sobre los que se funda dicha instrucción religiosa –la fe, la religión, la patria, la familia– correspondían con los principios que los gobiernos de la Regeneración quisieron legitimar en la educación colombiana.

En segunda instancia, el Concordato reforzó los poderes eclesiásticos de la Iglesia católica con el fin de intervenir en el campo educativo y en los proyectos pedagógicos favorables a la enseñanza de un orden estatal. Además de otorgarle libertad de acción en todo el territorio colombiano, el Concordato le entregó a la Iglesia católica el control y monopolio de la enseñanza primaria y secundaria del país, cuestión que empezó a visibilizarse en las facultades legales adquiridas para escoger los textos escolares de religión y moral cristiana y denunciar a los docentes que no acataban la doctrina católica en sus prácticas pedagógicas. (Andrade, 2011). En este sentido, la Iglesia católica retomó el control sobre la formación docente, los contenidos religiosos e incluso, sobre los saberes no religiosos, ya que obtuvo respaldo en los gobiernos para prohibir cualquier tipo de enseñanza contraria a la doctrina e institucionalidad católica.

Tanto el restablecimiento de los poderes eclesiásticos de la Iglesia católica como la llegada de congregaciones religiosas educadoras extranjeras, están fundamentados sobre la premisa de que los principios religiosos católicos tienen un valor reparador y cohesionador. Si

la fe cristiana educa en unos principios fuertemente colectivos y aglutina a las personas en una misma identidad creyente –católicos–, la recristianización significa el proyecto educativo moderno que complementa el proyecto positivista del saber científico, en aras del progreso y la civilización. En este sentido, la fuerza cohesionadora de la religión asumió la lógica homogenizadora de la nación a partir de los postulados de una identidad cristiana, de una fe que conforma la familia de Dios, de una historia de salvación que representa los intereses de un pueblo en búsqueda de su liberación, de unos valores morales comunes que distinguen de otras confesiones. De esta manera la religión empieza a estrechar sus vínculos con las perspectivas nacionalistas de los gobiernos y difumina su compromiso con la humanización de las sociedades. Por ello, los gobiernos conservadores que buscan la consolidación de sistemas educativos de enseñanza basados en la ciencia y la técnica para orientar al país hacia el progreso, la civilización y la modernización (Andrade, 2011), requieren de la fuerza recristianizadora de la educación religiosa católica que cohesione socialmente a sus fieles en una misma identidad nacional y religiosa.

### **3. LA PRODUCCION EDITORIAL DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO EFECTO DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN**

Considerar los trayectos históricos de la legalización e institucionalización de la educación religiosa, es reconocer su materialización en la producción editorial. He planteado la importancia de este recorrido histórico en tanto señala el proceso de «dar identidad cohesionadora» a la educación religiosa a través de los marcos legales colombianos y porque identifica este hecho como un proyecto hegemónico a partir de las articulaciones ocurridas entre Estado e Iglesia en la constitución de una nación colombiana. Estos hallazgos son importantes porque eventualizan la producción editorial de la educación religiosa y la ubican como un «efecto-de» estas prácticas jurídico-legales. Por ello, presentaré las condiciones que favorecieron este proceso editorial de la enseñanza de la religión y su producción actual.

El proceso editorial de la enseñanza de la religión –católica– empieza a visibilizarse en la vida pública desde la segunda mitad del s. XIX. Desde la conquista y la colonia española, pasando por la independencia y consolidación republicana, los catecismos y manuales de vida cristiana gozan del reconocimiento por las autoridades eclesiásticas correspondientes a cada jurisdicción. No obstante, a partir de la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 se crea el



proyecto político de La Educación Católica Oficial con base en los principios religiosos tradicionales, la filosofía, la escolástica, el Teocentrismo y el Cristocentrismo, promulgados por el Concilio Vaticano I en 1870 (Duarte & Riveros, 2011). Este proyecto favoreció la fundación de las primeras universidades en Bogotá y la definición de un programa académico oficial para la religión y la moral. De esta manera, se inicia la construcción del pensamiento católico que regirá a la nueva República de Colombia promulgada en 1886.

A partir de este momento, se suceden varias reformas educativas que reconocen la enseñanza de la religión como obligatoria en todos los establecimientos educativos de ese entonces. Se publican decretos que establecen el uso de catecismos y de textos de religión que promuevan la doctrina cristiana, como los recursos oficiales para enseñar la religión. Un ejemplo de ello es la Resolución 595 de 1886 del Ministerio de Instrucción Pública el cual cita en términos legales esta obligatoriedad y publica los deberes que cada director de escuela tiene con la clase de religión: “En todas las escuelas, así normales como primarias, se enseñará la religión católica. Los textos que sirvan para la enseñanza de la religión serán los aprobados para este efecto por la respectiva autoridad eclesiástica” (Art. 16). Otro ejemplo es la carta que envía José Telésforo Paúl S.J., Arzobispo de Bogotá en ese entonces, al señor Ministro de Instrucción Pública, Jesús César Rojas, en donde se explicitan los textos que se deben utilizar para la instrucción católica de las Escuelas Elementales, los Institutos de Educación Secundaria y las Escuelas Superiores: “Primeramente, estos textos son los siguientes: 1. Los textos catecismos para las escuelas elementales, 2. Los maestros, 3. Las prácticas religiosas” (Duarte et al, 2011). Aquí se observa que los docentes y las prácticas religiosas también servían al propósito de enseñar la religión. Por un lado, los docentes eran considerados textos en la medida en que no podían entrar en contradicción con la doctrina, puesto que ellos mismos enseñaban desde su experiencia y confesión de fe. Por otro, las prácticas religiosas como retiros, confesiones, el rosario, oraciones matutinas, entre otros, favorecían la religiosidad popular en las escuelas y reforzaban la instrucción del catolicismo.

De esta manera, la Iglesia católica –a través de sus instituciones y comunidades religiosas– se legitima ante Dios y el Estado como la institución responsable de contribuir en la formación ética y religiosa de la población colombiana y de ejercer las funciones otorgadas por el Concordato, desde el control de los textos de religión y moral hasta el nombramiento de educadores encargados de formar la fe católica. Por ello, los catecismos y manuales de

instrucción religiosa se convirtieron en dispositivos pedagógicos del discurso católico y de su praxis religiosa, a través de sus métodos de instrucción catequética para enseñar las verdades de la religión –el sabio/sacerdote con sus discípulos/estudiantes–, de la presencia del sacerdote o maestro como el sujeto legítimo que pedagogiza la religión y la enseña, y de su autoridad para seleccionar y clasificar el saber religioso que debe circular entre los estudiantes (Ossenbach, 2000). Además, hicieron parte del proyecto Estado-nación de zurcir las divisiones históricas generadas por los períodos colonialistas e independentistas en el país y construir una sociedad moderna: los mitos fundacionales, rituales patrióticos, el culto a los padres de la patria, entre otros, fueron sus contenidos principales que hicieron de canales ideológicos para transitar y validar una identidad religiosa homogénea.

Esta historia editorial de los catecismos y manuales de instrucción es la que fragua las condiciones actuales de los textos escolares de educación religiosa. El giro epistemológico que tiene el concepto de Estado en Colombia a partir de la Constitución de 1991 afecta también las relaciones con la religión. Al declararse como un país a-confesional, surge el problema de la educación religiosa que, desde el Concordato (1886), gozaba de libertad para formar en la religión del Estado: la católica. Sin embargo, tres años más tarde, la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– incluye la ERE como área fundamental de la educación preescolar, básica y secundaria, bajo las condiciones de un nuevo Estado que se leía desde el pluralismo religioso. Esto obliga a la Iglesia Católica a repensar la educación religiosa en las nuevas condiciones educativas, de manera que sintonizara con las tendencias del laicismo que empezaban a abrigarse en el país (Ossenbach, 2000).

Como consecuencia de este desplazamiento de la ERE, varias empresas editoriales se vinculan al propósito de producir textos escolares que, por un lado, ayuden a pensar la ERE en términos de estándares, competencias y ejes temáticos y por otro, elaboren cualquier tipo de recursos pedagógicos y didácticos que apoyarían el trabajo docente en el área. Frente a esto, en el 2004 y por encargo del gobierno colombiano, la Conferencia Episcopal de Colombia propone un documento de trabajo con los primeros lineamientos curriculares de la ERE, en los que se citan los fines y objetivos generales del área, los propósitos para cada uno de los tres niveles de educación –preescolar, primaria y secundaria– y los contenidos y estándares de la ERE por grados (Duarte et al, 2011). Las críticas a este documento no se hicieron esperar: algunos sectores del Estado e iglesias de otras confesiones manifestaron que la propuesta no respondía a

las actuales condiciones pluralistas y de diversidad religiosa en el país y que reproducía nuevamente una hegemonía superada en la última Constitución.

Como consecuencia de lo anterior, la Conferencia Episcopal revisa este primer documento y publica en el 2009 los Lineamientos y Estándares Curriculares de la Educación Religiosa Escolar. A pesar de los ajustes realizados, la propuesta se mantuvo en una perspectiva católica en donde el estatuto epistemológico de la ERE, sus objetivos, fines, ejes y contenidos temáticos se orientaban hacia un fortalecimiento de la fe más que a una comprensión universal del fenómeno religioso. De todos modos, el trabajo con algunas de las empresas editoriales más reconocidas en el país no se hizo esperar, y la Conferencia inició conjuntamente la producción de nuevos materiales escolares y bibliográficos acordes a las iniciativas educativas del Estado. Fruto de ello, aparecen colecciones completas –Preescolar a Undécimo– de textos escolares, que empiezan a regular la producción del saber religioso y a fortalecer el discurso que subyace a la pedagogía católica. Prueba de ello es que todas las publicaciones que se realizan de estos textos, contienen la aprobación *Nihil obstat et Imprimatur*<sup>6</sup> -no hay obstáculo para imprimir- que concede la Conferencia Episcopal a las editoriales para comercializar estos productos.

Actualmente, industrias editoriales como Santillana, PPC, Norma, San Pablo y Paulinas, presentes en el país, cuentan con las colecciones completas de ERE para todos los grados. En general, los textos se estructuran desde unos objetivos, enfoques, competencias o aprendizajes básicos, unidades temáticas y estándares, que corresponden a los lineamientos curriculares y estándares que la Conferencia propone para la educación religiosa. Al parecer, el nivel de aceptación y uso de estos textos por los docentes es alto –al menos en las instituciones lasallistas (Anexo 1)– debido a las necesidades de las instituciones educativas o a los procesos internos de distribución y comercialización de las editoriales. Es importante reconocer que el tratamiento temático de lo religioso hecho por algunos textos, es variado y utiliza metodologías o acercamientos distintos a los tradicionales o referidos a la fe. Además, el saber se especializa cada vez más y articula con otros campos del conocimiento social –ciencias sociales– que antes no eran necesarios o se mantenían al margen por diferencias ideológicas.

---

<sup>6</sup> Según el decreto de la Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fe " los Pastores de la Iglesia [Obispos] tienen el deber y el derecho de vigilar para que la fe o las costumbres de los fieles no sufran detrimento a causa de las publicaciones; y, por tanto, tienen también el deber y el derecho de exigir que las publicaciones concernientes a la fe y a las costumbres sean sometidas a su previa aprobación; así como de condenar los libros o publicaciones que vayan contra la recta fe o las buenas costumbres" (Decreto sobre la vigilancia de los Pastores de la Iglesia respecto a los libros, 1975, párr. 2).

## **II. EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO «DEFECTO» EN LA AMALGAMA NACIO-RELIGIOSA DEL LOS TEXTOS ESCOLARES**

Una vez presentados los recorridos históricos de los textos escolares de ERE que los ubican como un «efecto-de» las ideas y prácticas jurídico-legales de la educación religiosa en tanto factor cohesionador de los proyectos hegemónicos del Estado y de la Iglesia, esta segunda sección inicia el análisis de lo que he nombrado «defecto» de las materializaciones temáticas de las retóricas nacionales y religiosas en los textos escolares analizados. El uso de «defecto» responde al hecho de que los textos escolares reproducen temática y discursivamente esta educación religiosa cohesionadora de manera compleja y contradictoria, articulando las retóricas nacionales y religiosas en la amalgama que he denominado «lo nacio-religioso». Esta amalgama evidencia tensiones y fracturas que no permiten completar el propósito discursivo de las retóricas nacio-religiosas, cuestión que las hace difusas y ambiguas en su traducción editorial. Tengamos presente que esta división entre «efectos-de» y «defectos» de la producción discursiva de los textos escolares responde a un criterio meramente metodológico, ya que este doble carácter se fundamenta de manera interdependiente y simultánea.

Recordemos que en esta perspectiva, la eventualización y el análisis crítico del discurso me permitieron volver el texto escolar «nexo» en donde confluyen los vectores discursivos que producen su materialidad; me otorgaron las herramientas para atravesar la superficie lingüística de los textos escolares, señalar sus singularidades, permitir la emergencia de las complejidades de las retóricas nacio-religiosas y categorizarlas desde las condiciones particulares de los mismos textos analizados. De esta manera, dicha complejidad me permitió organizar el análisis de los textos escolares en «articulaciones temáticas», es decir, en núcleos de contenido que engranan los distintos vectores enunciativos de las retóricas en cuestión. Las maneras en que estos vectores enunciativos –palabras o frases– se relacionan entre sí, dan cuenta de las articulaciones temáticas que señalan los campos de significado –de discursividad para Laclau y Mouffe (1987)– en donde el discurso empieza a tejerse de manera engranada, contradictoria, en tensión, complementaria y hasta paralela.

Por estas razones, esta sección presentará cuatro articulaciones temáticas –extraídas del análisis de contenido– como los campos en donde se materializa la amalgama de lo nacio-religioso de los textos escolares. Hablo específicamente de una educación religiosa cohesionadora a partir de las narrativas patrióticas y proféticas que favorecen el propósito de

una memoria histórica y religiosa colectiva, del proyecto de vida y sus contradicciones entre la autonomía individual y la homogeneidad cristiana, del poder enunciativo de una fe-creencia-religión cultivada, razonada e intacta como condiciones de la identidad y nación cristiana y de las políticas de la diferencia del discurso de la diversidad religiosa que racializan el otro religioso/religión. En conjunto y por separado estas articulaciones temáticas contribuyen, por un lado, al proceso de homogenización y discriminación religiosa y cultural como resultado de la complejidad de los discursos nacio-religiosos presentes en los textos escolares y, por otro lado, a legitimar el carácter cohesionador de la educación religiosa a favor de los discursos nacionales del Estado y de la hegemonía católica en el sector educativo.

Antes de empezar, quiero explicar el marco discursivo en el que se identifican las articulaciones temáticas que hacen parte de la materialización del discurso nacio-religioso en los textos escolares analizados. Lo hago porque este marco indica los límites enunciativos en los que las articulaciones temáticas se pueden nombrar y caracterizar. Para efectos de claridad en la investigación, denomino dicho marco como el «andamio ideológico de la fe-creencia-religión». Este trinomio es clave en la tarea de analizar las articulaciones temáticas porque visibiliza las categorías en las que se enuncia el tema religioso y su relación con los discursos nacionales en la producción editorial de los textos escolares analizados.

Lo llamo andamio porque son las «vigas y tablonés» en los que se enmarca el tema religioso; es la estructura que visibiliza los vectores enunciativos del tema religioso en los textos escolares. Es ideológico porque sus vigas y tablonés no son fijos sino que se acomodan en la medida en que los vectores enunciativos se articulan. En palabras de Laclau, a propósito de su concepto de hegemonía, sería una “estructura siempre tentativa” (Laclau, 1986, p. 92); es decir una estructura no fija, vacía, que articula los vectores enunciativos relacionados con la fe, la creencia y la religión según los intereses temáticos. Por ello, es importante tener presente este andamio ideológico porque son los límites del campo de discursividad en donde se identifican las articulaciones temáticas, son las categorías en las que se pueden nombrar esta amalgama de lo nacio-religioso en los textos escolares.

## **1. NARRATIVAS PATRIÓTICAS Y PROFÉTICAS: HACIA UNA MEMORIA HISTÓRICA Y RELIGIOSA COLECTIVA**

De acuerdo al propósito de esta sección, me interesa dilucidar cuáles son los vectores enunciativos que legitiman una memoria histórica y religiosa colectiva como la primera articulación temática y uno de los postulados clave de los discursos nacionalistas. En otras palabras, articular en la memoria histórica y religiosa colectiva los intereses de los discursos religiosos y nacionales en los textos escolares analizados. Este principio de la memoria colectiva es relevante en mi investigación por dos razones. La primera, porque la construcción de una cultura nacional requiere de una historia común que se realice a través de prácticas discursivas y representaciones en donde se immortalicen personas, se recuerden momentos gloriosos y se alimente el afecto por la patria (Szurmuk, 2009). Una de estas prácticas discursivas es la memoria, ejercicio que visibiliza la historia que debe ser recordada. La segunda, porque la educación religiosa cohesionadora emplea este mecanismo de la memoria, para recordar la historia que dio forma a la fe –historias bíblicas– e inspiraron las prácticas religiosas del catolicismo. Es común en los escenarios en los que se enseña la fe –catequesis, homilías, misiones, ERE– que la identidad religiosa esté alimentada por la evocación y exaltación de los personajes que testimoniaron su fe –profetas, padres de la iglesia y santo(a)s–, por los lugares que fueron vestigios de los encuentros entre Dios y el hombre –tierra santa, capillas, poblaciones– y por los deberes cristianos que deben identificar a los fieles como «pueblo de Dios». Además, porque esta memoria que legitima la historia que debe ser recordada se fija en los textos escolares constituyéndolos en “espacios privilegiados que dan forma a las memorias colectivas [...] como vehículos del discurso socio pedagógico. [los textos] sellan sentidos simbólicos e imaginarios colectivos y remiten a los silencios y a las omisiones” (Kaufman, 2008, p. 77). Estas condiciones de existencia de la memoria colectiva son las que identifiqué en los textos escolares analizados y que desarrollaré a partir de las categorías del sacrificio y heroísmo como profecía de una nación: el pueblo de Dios.

### **1.1 Sacrificio y heroísmo: religión y patriotismo**

Una de las formas en que se construye memoria colectiva en la producción editorial de los textos escolares, tiene que ver con la narrativa de un patriotismo articulada por el heroísmo –mesianismo– y la profecía de una nación –pueblo de Dios– ideal. En otras palabras, me

interesa mostrar la “práctica articuladora” –en palabras de Laclau y Mouffe– del patriotismo en tanto relaciona y yuxtapone los elementos del sacrificio y heroísmo como factor importante en la constitución de una memoria colectiva que fija un ideario nacio-religioso. Sin profundizar en las conceptualizaciones de heroísmo y sacrificio, cuestión que no corresponde a esta investigación– estos elementos se definen en la medida en que se configuran sus relaciones discursivas. Por ello me importa identificar las articulaciones de estos elementos para poder hablar de ellos.

En primer lugar, este patriotismo se narra desde la entrega generosa del héroe por los ideales de la patria (Duarte & Riveros, 2011). Esta entrega está mediada por un sentimiento de amor que justificaría cualquier tipo de consecuencia emanada de dicho acto heroico, por ejemplo, entregar la vida. El ejemplo más explícito de esta lógica del patriotismo aparece en el tema de la propuesta de Jesús. De entrada, hay expresiones como “la propuesta de Jesús es el acto más sublime de entrega y amor por la humanidad” (Santillana, 2011, p. 34), “No hay mayor acto de amor que el de aquel que entrega su vida por los demás” (CEC, 1982, p. 9) “si queremos seguir a Jesús debemos optar por el amor como Él lo hizo” (Paulinas, 1986, p. 31), “lo que le dio sentido a la vida de Jesús fue el amor por los hombres [...]” (La Salle, 1997, p. 22), que certifican la acción de Jesús como un acto heroico de entregar su vida y que explican por qué Jesús es el Mesías, el Enviado y el Hijo de Dios. Reconocer el mesianismo en una persona, es articular los deseos e intereses de muchos en la causa del héroe; es la recontextualización de la representación del «caudillo» en el que un líder carismático aspira al poder gubernamental respaldado por las multitudes que convergen en él sus intereses. No olvidemos que los héroes de la patria fueron caudillos de la gestas independentistas en nuestro país y que tenían el objetivo claro de reunir a las multitudes en ideales patrióticos de una nación libre y soberana, incluso después de su muerte (Duarte & Riveros, 2011).

En esta representación del héroe, «el amor» es lo que configura su acto heroico de entregar la vida por “la salvación de los hombres” (Santillana, 2011, p. 34) o por los principios civiles que persiga una nación. Me refiero a que este amor se enuncia desde el dramatismo del sacrificio, convirtiendo esta condición en el acto heroico que vale la pena recordar y conmemorar a través de prácticas sociales que no lo dejen en el olvido (Duarte & Riveros, 2011). Esto se evidencia principalmente en los textos escolares de Paulinas y la Conferencia Episcopal, en donde el tema de la propuesta de Jesús está seguido de la explicación de la

muerte y resurrección de Jesús. Me explico. Jesús se convierte en mesías –héroe–, en tanto realiza un acto de amor. Este amor es relevante, siempre y cuando sea un acto de entrega y sacrificio por la salvación de los hombres (CEC, 1982). De esta manera, el acto amor-sacrificio es equiparado con un acto heroico que lo capacita para ser recordado en la memoria histórica de la colectividad. Por esto, tiene sentido respaldar la propuesta de Jesús a través de su muerte y resurrección, porque es un héroe que vive el amor-sacrificio por los demás y merece ser «resucitado»; es decir, ponerlo en los estandartes de la fe católica, rendirle honores como símbolo patrio y darle su lugar en la historia colectiva. En este caso, el mesianismo actualiza un patriotismo que a la postre recrea las dinámicas de los discursos nacionales de homogeneizar la memoria colectiva a través de simbolizaciones heroicas.

Esta articulación de los vectores sacrificio y heroísmo es una forma de exacerbar la muerte como uno de los elementos que construyen memoria colectiva. Jesús Casquete en su libro “Políticas de la muerte. Usos y abusos del ritual fúnebre en la Europa del s. XX” plantea que la muerte fue un aspecto fundamental en la socioconstrucción del mártir en los movimientos nacionalistas posteriores a la segunda guerra mundial. Afirma que los héroes son construcciones identitarias que pasan por lo que él denomina “una domesticación de la muerte a través del sacrificio” (Casquete, 2009, p. 190); es decir, una pedagogización de la muerte en el que «la causa» es el principal fundamento para morir. En este sentido el héroe se sacrifica por la/una causa de su colectividad; por consiguiente, el sacrificio se legitima como condición para ser héroe; de esta manera la muerte sacrificial se naturaliza y se plenifica en el martirio. Por tanto el sacrificio sería un «estilo de morir bien»; una opción para morir, ya que por el sacrificio se convergen los intereses de una colectividad y se valida el martirio. ¿Habrán coincidencias con las retóricas religiosas sobre la muerte de Jesús? ¿tendrá algún valor cohesionador? He aquí el poder subjetivador de la muerte a través del sacrificio.

Es importante recalcar que, sea cual sea la esquina enunciativa del amor como categoría – en lo patriótico es el heroísmo y en lo religioso es el sacrificio–, asume un principio de identidad en el que la colectividad se siente representada y vinculada entre sí. Quienes asuman el principio de amor/entrega de Jesús por construir el reino, empezarán a llamarse “hermanos [...] comunidad de seguidores que viven plenamente la dimensión de la fraternidad” (La Salle, 1997, p. 24), serán reconocidos “discípulos llamados a vivir al experiencia de amor de su maestro” (Paulinas, 1986, p. 32). Lo problemático de esta enunciación es que el amor se



convierte en el argumento eje por el cual se puede justificar cualquier acto patriótico o religioso, sin importar qué tipo de consecuencias puedan suceder. Con esto me refiero a que el amor puede ser una categoría vacía que se identifique con cualquier intención ideológica y un «grado de acritica» en beneficio de los objetivos nacio-religiosos: “el amor nos puede llevar a la muerte sin el paso previo de una profunda reflexión moral. Solo es necesario un código incuestionable, una condición de fanatismo, el anestésico de un rito religioso o el patriotismo” (Duarte et al, 2011).

Junto a este mesianismo y patriotismo, los textos escolares analizados refuerzan la representación de la historia colectiva, a través de algunos datos de lo que ellos denominan la historia de la salvación. En términos generales, esta expresión alude a los hechos en los que “Dios ha dejado su huella en la historia de los hombres” (CEC, 1982, p. 8); es decir, el relato de un pueblo que reconoce en su cotidianidad, la presencia del Dios al que alaban. Los cuatro textos escolares analizados trabajan el tema de la historia de la salvación, enlazándolo al uso y sentido de la Biblia, práctica de lectura e interpretación muy común en los ambientes de formación de la fe. Bajo este temario se evidencia el interés de establecer un antecedente histórico que narre la historia «común» de la fe y articular una identidad cristiana.

Por ejemplo, en el libro de la Conferencia Episcopal, la historia de salvación del creyente católico se representa en una secuencia cronológica. El título general de la historia es “Una historia que contar” (CEC, 1982, p. 10) cuyos eventos se dividen en tres subtítulos: “Hagamos al hombre...”, “Esta es la historia de los dos primeros hermanos” y “La trágica historia se repite” (CEC, 1982, p. 10). Es interesante observar, en primer lugar, que dicha cronología parte del evento de la creación del hombre y mujer a semejanza de Dios. Allí se narra el “Génesis de la humanidad” (CEC, 1982, p. 8) como el nicho –o nido– en donde surge el mundo por obra del Creador. Es el relato primigenio de un mismo «vientre» en el que todos heredamos la condición de ser hermanos universales y establecer lazos de una misma familia. En segundo lugar, la historia toma un vuelco en donde dos hermanos –Caín y Abel– se disputan la preferencia de Dios y protagonizan el primer fratricidio de la humanidad. El texto interpreta este hecho como “la envidia oculta en el corazón del hombre y un pecado que está agazapado a sus puertas (CEC, 1982, p. 12); cuestión que determina una historia posterior de pecado y conflicto entre los hombres. En tercer lugar, el texto compara dicho relato con la situación actual de América Latina, en donde la “historia se repite” porque “el crimen se ha enseñoreado de nuestra tierra,

hemos perdido el derecho a la vida y el crimen ha declarado la guerra a los inocentes” (CEC, 1982, p. 13). Esto denota una posición colonial en donde «el mal de la sociedad» es esencializado y utilizado estratégicamente para salvaguardar cualquier responsabilidad en la reproducción de dicho mal<sup>7</sup>. En consecuencia, asumir esta historia colectiva es validar no solo una construcción griega de la historia –dioses y semidioses que luchan por el dominio del mundo– sino un relato común en el que existe una visión primigenia y mítica del conflicto y la violencia social.

En el caso de los libros de Paulinas y Santillana, ya que en texto escolar de La Salle no tiene referencia alguna al tema, la historia de la salvación se articula desde la presentación de escritos bíblicos que dan cuenta de narraciones sobre un plan divino y de los personajes más representativos de dicho plan. Las referencias que se utilizan pasan por explicaciones sobre qué es un plan divino (Santillana, 2011) hasta las narraciones de los hechos de los principales profetas que representan esta historia colectiva: Moisés, Jeremías, Jonás (Santillana 2011), Job y David (Paulinas, 1986). En este caso, quiero resaltar los relatos de Moisés y Job porque se constituyen en representaciones heroicas y trágicas de esta historia salvífica que integra la memoria colectiva de los creyentes católicos.

Moisés es el “profeta tipo” (Santillana, 2011, p. 44); es decir, es el personaje bíblico que reúne muchas de las características de otros profetas en la historia israelita. Por un llamado que Dios le hace, Moisés se enfrenta al faraón para liberar a su pueblo de la opresión egipcia. En esta lucha, Dios toma partido y libera a los hebreos de tal opresión –a través de milagros y eventos fantásticos– hasta conducirlos a la tierra en donde no serán más esclavos. Este relato exalta las condiciones de Moisés como profeta y lo constituye en el proto-héroe de la historia. En la narración del texto escolar, Dios requiere de alguien que «reúna» a su pueblo y lo conduzca a su salvación porque la esclavitud ha disgregado lo más importante para un israelita: su identidad y su tierra (Santillana, 2011, p. 44). En este caso, Moisés concentra el deseo de la multitud por volver a ser un pueblo y la acción divina de quien permite la liberación, convirtiéndolo en el estandarte/insignia de una historia colectiva de agravios reparados por la voluntad divina. Por esto Moisés representa nuevamente al caudillo como líder carismático que

---

<sup>7</sup> Esta des-historización del «mal» y el «pecado» aún es frecuente en los textos escolares de grados inferiores. La pobreza, la injusticia, la violencia, entre otros, tiende a dotarse de poder propio y a ubicarse como el enemigo social contra el que hay que luchar. Hay pocos ejercicios editoriales que «eventualizan» estas realidades sociales y las narran desde sus condiciones históricas y culturales.

asume las banderas de la liberación y re-une a la personas en el ideal de un nuevo pueblo. El proto-héroe reconstituye el patriotismo de un pueblo naciente que vuelve a creer en sus ideales –Dios– a través de su historia llena de heroísmo.

Me parece necesario resaltar que la constitución de este caudillo/proto-héroe tiene que ver con lo que Roger Bartra menciona sobre el rol del autoritarismo en los movimientos sociales. Él asegura que lo propio en los movimientos populistas que cohesionan imaginarios “es el discurso ideológico del líder y las peculiares mediaciones que lo conectan con las masas que lo apoyan. Se trata de un discurso con fuerte carga emocional que apela directamente a la masa agraviada” (Bartra en Laclau, 2005, p. 7). Aquí Bartra entiende el discurso como prédica y disertación en donde se encarnan las expresiones que utiliza el líder para re-unir a su pueblo. Aunque el texto escolar no expresa textualmente las disertaciones de Moisés, sí resalta “la autoridad con que Moisés habló al Faraón para exigir, en nombre de Dios, la liberación de su pueblo” (Santillana, 2011, p. 44). Pese a que esta expresión es una mala interpretación del relato bíblico<sup>8</sup>, el texto escolar valida el liderazgo de Moisés en la vehemencia de sus palabras y en su capacidad de representar los intereses de un dios y del pueblo esclavizado -agraviado. Estas son las condiciones que configuran a Moisés como líder y las mediaciones que lo conectan con los intereses del pueblo: su liberación. De esta manera, el líder existe en doble vía: primero, porque hay un pueblo y una causa por la cual luchar; segundo, porque el pueblo requiere de alguien que cohesioné sus luchas y les permite sentirse pueblo.

El otro relato se refiere al profeta Job. Si Moisés representa el caudillo reparador de la liberación y por consiguiente del pueblo –nación–, Job encarna el dramatismo histórico del sacrificio de los héroes como reivindicación del ideal de pueblo de Dios. En síntesis, Satanás pone a prueba a Job en su fidelidad a Dios, argumentando que la fe de Job es fruto de las bendiciones de su Dios. Al estilo de los caprichos del olimpo griego, Dios permite que Satanás aceche a Job con toda clase de penurias: enfermedades, robos y muerte. Al final, Job resiste, no culpa a Dios y se le es retribuido todo lo que se le fue quitado (Paulinas, 1986). Este tipo de profetismo bíblico se inscribe en los relatos de la historia de la salvación que presenta el libro de Paulinas, junto con el objetivo de “reconocer la historia que precede nuestra fe y nuestra

---

<sup>8</sup> El relato bíblico de Moisés como profeta y liberador parte del hecho paradójico de que él no poseía habilidades para hablar: “soy torpe de boca y de lengua” (Ex. 4, 10). Además, Yahveh inspira a Aarón –hermano de Moisés– para que lo acompañe en su misión de hablar con el faraón, porque “él habla bien” (Ex. 4, 14). Lo interesante de esta mala traducción no solo es su tergiversación sino la selección de información para validar otra que en principio no es del todo cierta: la autoridad de Moisés.

Iglesia” (Paulinas, 1986, p. 20). La evocación de las «llagas» de la esclavitud y opresión que ha dejado el proceso de constitución del pueblo de Dios –como Moisés y su pueblo esclavo– es una manera de fijar en la memoria histórica los motivos de un proceso de liberación y consolidación comunitaria. El dramatismo cumple su función de sostener en la memoria los costos del patriotismo y mostrar quiénes son los «enemigos» y responsables de la opresión redimida por el héroe. Es este caso Satanás, antagonismo de Dios, se posiciona como el enemigo de la fidelidad de Job y responsable de su opresión; Satanás no permite que exista unidad entre Dios y el hombre, condición desde la lógica religiosa, para sentir la necesidad de luchar juntos por el ideal de pueblo. En este sentido, el enemigo es el primer motor de este sentimiento fraternizador –quizás nacional– que sirve como esquema en la tarea de crear identidades colectivas que “reconociendo un mismo enemigo, se unen en una intención reivindicativa del presente” (Colom en Cardona, 2007, p. 70). Desde esta perspectiva, el pueblo de Dios se legitima como colectivo bajo una misma memoria histórica y las diferentes formas de sujeción que en su nombre se hagan en el ámbito religioso escolar. La historia bíblica se equipara con la historia política y social del país a través de los mecanismos tradicionales de la exaltación del patriotismo y el heroísmo: «los héroes en Colombia si existen».

Recordemos que los textos escolares analizados vienen de la tradición editorial de los manuales y catecismos en la su principal función era consolidar la nacionalidad colombiana, avivar el espíritu patriótico, moldear los ideales ciudadanos con base en los héroes, en los sacrificios y en la sangre derramada para lograr la independencia y alcanzar la autonomía como república (Duarte & Riveros). Este ideario nacional, a partir de referentes como el territorio, la ley, el orden político, la lengua castellana y la iconografía patriótica, fácilmente se traslapaba en las retóricas de la religión católica como moldeadora del alma nacional y contribuían en la formación de imaginarios sociales y expresiones simbólicas funcionales a los proyectos de Estado-nación. Por ello, apuntalar la historia colectiva a través de la representación de héroes que luchan en contra de lo que vulnera al designio divino, es una forma de aglutinar a los creyentes en la representación de un pueblo que nace del mismo nido, que comparte la misma historia trágica del pecado y el dramatismo del sacrificio de sus profetas. En este sentido, pueblo y nación pueden ir de la mano, cuestión que profundizaré en la siguiente sección.

## 1.2 El Pueblo de Dios: la profecía de una nación

En segundo lugar, la narrativa del patriotismo tiene que ver con la construcción de identidades religiosas colectivas desde la dinámica del nacionalismo. Recordemos que el dramatismo en el relato lastimero y a la vez épico de la acción del héroe, legitiman el sacrificio como condición *sine qua non* de la fundación de la fe cristiana. Así mismo, la muerte del héroe es lo que permite «revivirlo» en la conciencia colectiva, permitiendo que su presencia evocada les permita sentirse como familia, como pueblo. Este carácter colectivo del patriotismo en tanto construye identidades religiosas colectivas, es el que pretendo caracterizar a continuación.

En los textos escolares de La Salle, Paulinas y la Conferencia Episcopal aparece una categoría aparentemente ingenua. Cuando se habla de «pueblo de Dios», no hay referencias adicionales más allá a lo que de por sí enuncia: un pueblo que es de Dios. Digo que es una categoría que no causa mayores problemas en los textos escolares porque su enunciación está referida a la definición pastoral de la Iglesia; es decir, al imaginario de organización comunitaria que los fieles católicos deben alcanzar: “somos un nuevo pueblo y soñamos un mundo distinto” (La Salle, 1997, 58), “la Iglesia como pueblo de Dios, está llamada a descubrir lo que él quiere que haga su pueblo” (CEC, 1982, p. 33), “el pueblo de Dios es el modelo eclesiológico más pertinente para la Iglesia en nuestro tiempo” (Paulinas, 1986, p. 46), “la Iglesia tiene varios carismas que deben ser compartidos con todos sus miembros, con el pueblo que Dios escogió como heredad” (Paulinas, 1986, p. 47). El texto escolar de Santillana (2011) no trabaja esta categoría, simplemente habla de la Iglesia en tanto institución religiosa u orientadora de los valores religiosos en un mundo aquejado por los problemas sociales.

Sin embargo, el término pueblo de Dios es problemático si lo leemos desde la lógica de los discursos nacionales que se recontextualizan bajo esta categoría. Otras expresiones explicativas en los textos escolares, ubican la iglesia en el plano de la itinerancia, del camino que debe recorrerse para encontrar su identidad: “como Iglesia, caminamos hacia la meta definitiva: construir la unión de los hombres con Dios y de los hombres entre sí”. Tenemos los ojos puestos en esa meta” (Paulinas, 1986, p. 43), “Avanzamos para alcanzar esa meta” (La Salle, 1986, p. 33), “Nuestro deber como Iglesia es construir ya lo que esperamos, esto es el Reino de Dios, la fraternidad” (Paulinas, 1986, p. 50), “la Iglesia en camino hoy, somos nosotros los que creemos en Cristo” (Paulinas, 1986, p. 44). Desde esta perspectiva, la categoría de pueblo de Dios se convierte en un referente «escatológico» para la fe católica en dos

sentidos: es el medio por el cual, una persona creyente puede alcanzar su realización personal y a la vez, es el fin hacia el que sus creencias lo han movilizado durante su vida. En este sentido, el pueblo de Dios se convierte en un «lugar discursivo» en donde la persona necesita ser parte de una comunidad creyente –medio– que le ayude a alcanzar su realización personal y, al mismo tiempo, se encamine con ellos a alcanzar el ideal –fin– de comunidad fraterna que les plantea el pueblo de Dios. En otras palabras, el pueblo de Dios es el punto de llegada y como punto, traza un vector por el cual se llega. Es una utopía por alcanzar; pero es también el camino a recorrer para obtenerla.

Citar el pueblo de Dios es una especie de «nacionalización religiosa de la población»; es decir, un proceso en donde la categoría «pueblo» otorga identidad colectiva a la población. Forgacs en su artículo “National-popular: genealogy of a concept” (1999), menciona que la nación –apelando al caso del Renacimiento y Humanismo italiano– llega a ser una “entidad retórica y legal más que una sentida realidad cultural” (Forgacs, 1999, p. 185) ya que el ideario cristianizado de la nación italiana, manifestados en los movimientos de la contra-reforma, fue producto de las élites y no de las masas. Traigo a colación este hecho porque considero que la categorización de «pueblo de Dios» en los textos escolares analizados refleja el interés de la Iglesia católica de nacionalizar cristianamente a la población en tanto fieles. Pese a las transiciones políticas y religiosas del país en las últimas décadas, en donde el tema religioso se ha pensado –al menos en la legislación constitucional– desde las esquinas del respeto y garantías a las diferencias religiosas, la educación religiosa mantiene su *status quo* en la pedagogización de la religión en sus textos escolares. Pareciera que su discurso nacio-religioso se soportara en la sedimentación cultural que ha producido la cristianización del continente desde la conquista y no desde los contextos de transición que vive el país. Por ello, considero que estos intentos por «nacio-religionalizar» la población desde identidades colectivas como el pueblo de Dios son muchas veces retóricas concebidas desde la institución de la Iglesia católica que se alejan de las complejidades contextuales de la religión en lo social. Tal vez sea, como lo plantea Forgacs apelando a Gramsci, que definir el pueblo es un intento por incorporar la nación de las élites en los intereses de la población (Forgacs, 1999); es decir, articular los intereses nacio-religiosos de la cristianización en los textos escolares, dentro una población estudiantil que cada vez más refleja encrucijadas en sus apuestas religiosas y de sentido.

Lo anterior también me permite plantear que la categoría de pueblo de Dios alude a los vínculos de parentesco y familia necesarios para reproducir un patriotismo religioso –somos el pueblo de Dios– y una identidad colectiva que, en palabras de Anderson (2003), se denomina “la comunidad imaginada”. En su capítulo Conceptos y definiciones Anderson comparte con otros teóricos sociales que la formulación del nacionalismo sufre tres paradojas. La primera se refiere a que algunas teorizaciones del término coinciden en darle antigüedad y al mismo tiempo actualidad en su formulación. La segunda tiene que ver con la tensión entre la supuesta homogeneidad del nacionalismo en sus expresiones políticas, culturales e institucionales y la particularidad de este nacionalismo en cada nación construida. La tercera aparecería como fruto del contrasentido entre el poder que ha tenido el nacionalismo para convertirse en la principal fuente de legitimación política y su pobre fundamentación, incluso, filosófica (Anderson, 2003). Por ello, propone entender la nación más como una relación antropológica a nivel de las relaciones familiares y religiosas que como una ideología –como en el caso del liberalismo y del facismo; es decir, identificar «la noción de nación» como una “comunidad política que se imagina como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 2003, p. 23). Esta definición me permitirá ilustrar los aspectos de presente a continuación.

Las elaboraciones temáticas del pueblo de Dios en los textos escolares analizados, dan cuenta de una simbiosis con el concepto de nación, en tanto se constituyen en nociones escatológicas: el pueblo de Dios es la «escatología religiosa» y la nación la «escatología laica». Expresiones como “nuestro compromiso como pueblo de Dios es demostrarle al mundo la verdad de Jesús” (Santillana, 2011, p. 100), “Dios nos ha reunido como su pueblo para ser constructores de paz y dar testimonio de su Hijo Jesucristo [...] La Iglesia nos hace hermanos en Cristo” (La Salle, 1997, p. 83), “la iglesia peregrina recorre los caminos que Dios revela en un mundo aquejado por la injusticia. Por ello, nuestra misión como comunidad de Cristo es atender a estas realidades que deshumanizan” (Paulinas, 1986), “la ciudad eterna es el premio por haber sido ovejas de su rebaño y fieles a su llamado [...] hagamos vida las palabras de Jesús a sus discípulos: ‘ya no los llamo siervos sino amigos’ como expresión de nuestra filiación a él” (CEC, 1982, p. 71), dan cuenta del horizonte de sentido en que las subjetividades católicas se configuran, y se articulan en un mismo proyecto religioso: pueblo de Dios. Aquí, la figura del héroe es la que aglutina los intereses de los creyentes y les permite leerse como hermanos en una misma matriz de familiaridad.

Al respecto de las subjetividades que se articulan en un proyecto de nación, Quijano (2005) postula que si un Estado-nación moderno se manifiesta como identidad en sus integrantes, no solo es porque puede ser imaginado como una comunidad sino porque sus propios miembros requieren poseer algo real en común, no solo imaginado. Quijano menciona que ese algo, en todos los Estados-nación modernos reales, es “una participación más o menos democrática en la distribución del control del poder” (Quijano, 2005, p. 227). En este sentido, recordemos que la figura del líder/Jesús converge los intereses de los creyentes y constituye una matriz de familiaridad en tanto los hace sentir «hermanos». Esta condición fraterna es la que vincula emocionalmente a los miembros del grupo con su líder/héroe y los hace partícipes de la representación como comunidad. Ser parte de una comunidad en torno a su líder, es tener el poder de afiliarse a tal organización y por ende diferenciarse de otras. El poder circula y se visibiliza en sus estructuras que refuerzan una identidad colectiva como pueblo de Dios, que a la postre es la que perpetúa el imaginario nacionalista.

De esta manera, el pueblo de Dios es una representación pedagogizada de la comunidad imaginada del proyecto nación. En otras palabras, si la comunidad imaginada es el proyecto político de la nación, el pueblo de Dios es el proyecto político de la religión. En este sentido, Anderson (2003) define la nación como una “comunidad políticamente imaginada en tanto es limitada y soberana” (Anderson, 2003, p. 23). Asumiendo la simbiosis entre nación y pueblo de Dios, la explicación de esta definición resulta pertinente para abordar al tiempo estas dos categorías. En primer lugar, la nación/pueblo de Dios es «imaginada» porque hay una figuración de la comunión; es decir, existe un deseo de vincularse como familia, aunque no exista ningún tipo de parentesco. Este modelo de Iglesia se repite en los textos escolares cuando la confesión en el mesías –héroe– acopla los intereses de sus confesantes: “Jesús es el hijo de Dios y en él somos vivimos y existimos” (Paulinas, 1986, p. 45), “La revelación de Dios se plenifica en Jesús quien nos convoca a formar su pueblo” (Paulinas, 1986, p. 46), “La Iglesia como pueblo de Dios reconoce a Jesús como su centro” (CEC, 1982, p. 72).

En segundo lugar, la nación/pueblo de Dios es «limitada»; se construye desde las fronteras que la distinguen de otros. El hecho de pensar en lazos familiares –es decir, primordiales– es revelar la pertenencia a estos mismos lazos y crear una unidad cultural particular (Anderson, 2003). Si el carácter imaginado de la nación crea ciertos consensos en cuanto a los fines de su organización, el carácter limitado permite reconocer diferencias frente a



otras agrupaciones sociales. Esto se hace evidente cuando los textos escolares, especialmente Santillana (2011), narran las especificidades de las «religiones del mundo». La caracterización de cada religión se deriva de una unidad cultural común que les permite a sus miembros compartir una misma historia, costumbres, tradiciones orales y por supuesto, un mismo Dios. Resaltar la aparente unidad religiosa genera una diferenciación con quienes no hacen parte del mismo credo, creando procesos de exclusión y tipificación cultural. El ejemplo más claro es el tiempo verbal en primera persona del plural, en el que el texto escolar define el cristianismo: “los cristianos nos caracterizamos por el amor a Dios y al prójimo [...] el Dios cristiano nos hace hermanos [...] constituimos el grupo más numeroso en el conjunto religioso de la humanidad [...]” (Santillana, 2011, p. 31). Las otras religiones se explican en tercera persona sin ningún tipo de vinculación: “el judaísmo es la última gran religión [...] los judíos no creen en Cristo” (Santillana 2011, p. 31) “para el hinduismo los hombres son desiguales [...] prescribe unas normas de conducta” (Santillana, 2011, p. 32).

Y en tercer lugar, la nación/pueblo de Dios es «soberana» porque se erige sobre un reino dinástico, jerárquico y divinamente ordenado (Anderson, 2003). En varias ocasiones, la subjetividad colectiva del pueblo de Dios está encaminada hacia la esperanza escatológica del reino de los cielos. Me refiero a que el fundamento principal para constituir un pueblo, radica en que “juntos como Iglesia, alcanzaremos la promesa del reino” (CEC, 1982, p. 12). Esto tiene que ver con lo que Cardona define como la historia del nacionalismo: “es un mito que acomoda datos y referencias, que ajusta personajes y se sostiene en las semánticas de la predestinación y la profecía; la nación se augura como se augura el reino de los cielos” (Cardona, 2007, p. 67). En otras palabras, el pueblo de Dios se construye desde la colectividad confesional, pero adquiere significación en la profecía de un reino como recompensa. En este punto, adquieren sentido las expresiones que narran a la Iglesia como un pueblo itinerante, que camina hacia la meta definitiva y construye su identidad en función de la espera del reino prometido. Si bien el pueblo de Dios es la escatología de la religión, la promesa del reino se convierte ahora en la escatología del pueblo de Dios, asegurando que su reino se entienda como un proyecto irrealizable, siempre por conseguir, en la dinámica de la utopía.

De acuerdo a lo anterior, puedo reconocer que la categorización de pueblo de Dios es una manera de profetizar el ideal nacional de la comunidad imaginada; es decir, es el enunciado que convoca al imaginario nacional en función de la reproducción de identidades colectivas y la

homogenización cultural de las comunidades imaginadas. En otras palabras, la comunidad imaginada es el nombre de las identidades religiosas colectivas, que a su vez, hacen parte de las narrativas patrióticas. Junto con las narrativas patrióticas, la nación/pueblo de Dios son los dos enunciados que legitiman la memoria histórica colectiva en los textos escolares analizados. De esta manera, la memoria histórica colectiva se recontextualiza en las bases de estos enunciados y favorece la reproducción de los discursos nacio-religiosos esencialistas.

En síntesis, los vectores enunciativos del sacrificio y heroísmo como profecía de la nación del pueblo de Dios, son los que legitiman una memoria histórica y religiosa colectiva en los textos escolares analizados como uno de los postulados clave de los discursos nacionalistas. Por ello propuse al inicio de esta sección que la primera articulación temática de mi análisis es la memoria histórica y religiosa colectiva como uno de los recursos clave de los discursos nacionalistas. La articulación de los vectores enunciativos del sacrificio, heroísmo y pueblo de Dios son los que mapean la articulación temática de la memoria colectiva y producen «defectos» en su enunciación, es decir, legitimar esta memoria colectiva a través de narrativas patrióticas sacrificiales que construyen héroes/líderes a través del martirio con pretensiones de nacio-religionalizar una población creyente en el imaginado pueblo de Dios.

Por último, este desarrollo evidencia la estandarización de las experiencias religiosas en el plano de una misma población cristiana católica, sin evidenciar diferencias y fracturas que a nivel religioso existen en el país. Estas narrativas patrióticas y proféticas no ayudan a evidenciar heterogeneidades, recorridos, ni cartografías religiosas distintas a lo católico; cuestión que puede entrar en tensión con lo que sucede en el aula y las búsquedas religiosas de los estudiantes. Reflejar este tipo de fragilidades que provienen de los discursos nacio-religiosos, también hace parte de este ejercicio crítico.

## **2. PROYECTO DE VIDA: SUBJETIVIDAD ENTRE LA AUTONOMÍA INDIVIDUAL Y LA HOMOGENEIDAD DE LA NACIÓN CRISTIANA**

Una vez reconocida las articulaciones de las narrativas patrióticas y proféticas que conforman la memoria histórica y religiosa colectiva como uno de los recursos clave de los discursos nacionalistas en los textos escolares, la siguiente sección caracteriza el tema del proyecto de vida como la segunda articulación temática que plantea una subjetividad moderna a través de un juego contradictorio y complejo de sus propios enunciados. Este juego discursivo

es lo que hace del proyecto de vida un defecto en tanto sus enunciados entran en tensión y dejan dudas en su comprensión. Mi interés radica en identificar de los vectores enunciativos del proyecto de vida que se inscriben en una tensión entre el trabajo de la individualidad en lo privado y una construcción de la identidad cristiana en lo público. En otras palabras, me propongo identificar el desplazamiento de los vectores enunciativos que plantean un proceso de subjetivación individual-privado a través del proyecto de vida, hacia una homogeneidad identitaria pública-común bajo los presupuestos morales de ser mejor cristiano.

Por esto explicaré las tensiones que existen en esta propuesta del proyecto de vida como articulación del sujeto moderno entre lo privado de su individualidad y lo público de su identidad como cristiano. En suma, rastrear la manera en que es incorporada la individualidad privada del sujeto moderno a la homogenización pública de ser cristiano como identidad nacio-religiosa. No olvidemos que este tipo de articulaciones favorecen una educación religiosa cohesionadora que se manifiesta en la amalgama nacio-religiosa y produce homogenizaciones identitarias y matrices diferenciales. El andamio ideológico fe-creencia-religión permite categorizar estas tensiones en la medida en que el proyecto de vida está enunciado dentro del campo de estas definiciones y de las articulaciones que produce el amalgamamiento de las retóricas nacionales y religiosas en los textos escolares.

## **2.1 Temporalidad y dimensionalidad parceladas**

Antes de empezar, es importante entender el proyecto de vida como una praxis personal ético-social construida desde la perspectiva de la modernidad. En los últimos cuarenta años, los textos escolares de ERE editados para undécimo grado en el país, han planteado el tema del proyecto de vida como uno de los ejes temáticos más recurrentes en la planeación curricular. Su desarrollo ha sido alimentado por diferentes saberes –en especial la psicología y biología–, con el propósito de integrar los procesos cognitivos y procedimentales generales de ser humano, otorgar concordancia entre los procesos que constituyen el *self* y el desarrollo de la conciencia moral, y dar consistencia a los procesos que hacen parte del desempeño de la vida social en el individuo (D'Angelo, 2004). Este proceso de composición de la subjetividad se inspira en los paradigmas de las sociedades occidentales a través de la proclama del individuo «autónomo y racional». Me refiero a que esta versión de la subjetividad unitaria e individual –principio del

proyecto de vida—, responde a una de las tradiciones humanistas e iluministas de la modernidad occidental en donde el intelectualismo y la racionalidad son fuente de autonomía – autogobierno–, eje central de su proyecto político: alcanzar la libertad, el bienestar y la democracia. Para entender las tensiones discursivas que plantea el tema del proyecto de vida, comenzaré por caracterizar lo que he denominado la parcelación de la temporalidad humana.

En general, el tema del proyecto de vida se introduce en los textos escolares a través de expresiones como “en el proyecto personal, hay que revisar tres instancias de la existencia humana: el pasado, el presente y el futuro” (La Salle, 1997, p. 9), “reconocer el presente para proyectar el futuro, son condiciones necesarias para autoconocerse y ser autónomo” (Paulinas, 1986, p. 6), “el proyecto personal habla de un pasado (lo que se fue), de un presente (lo que se es) y de un futuro (lo que será)” (La Salle, 1997, p. 10). Esto significa que la construcción de un proyecto personal de vida inicia por un ejercicio del autoconocimiento, que se configura a partir de su eventualización en las coordenadas lineales del pasado, presente y futuro. Este autoconocimiento es traducido por los textos escolares en lo que se conoce como la «autobiografía»; es decir, un ejercicio de análisis y reflexión de la propia existencia que responde a la linealidad de lo que fue, es y será como individuo. Por ello es común encontrar actividades que pidan a los estudiantes comenzar su proyecto de vida con la narración de su historia pasada, presente y proyección de la futura: “para empezar, relate sus orígenes y lugares de procedencia” (La Salle, p. 10), “realice un ejercicio de autoexamen y ubique las características de su personalidad que le ayudan a narrar su historia de vida” (Paulinas, 1986, p. 6), “¿Quién soy yo? ¿Qué imagen tengo sobre mí mismo? ¿De dónde vengo y para dónde voy? son preguntas que nos conducen a la gran tarea de conocerse a sí mismo” (Paulinas, 1986, p. 6).

En este sentido, el autoconocimiento se constituye en un proceso de individuación que responde a un nivel privado de subjetivación. En palabras de Sampson (1996), es un desarrollo promovido por la perspectiva antropológica de la psicología de los años 70 –especialmente de las teorías de Erickson y Piaget– en donde el «objeto» del análisis es “un individuo aislado, descontextualizado y descorporizado como una excentricidad del mundo occidental moderno” (Sampson, 1996, p. 36); es decir un modelo de subjetivación en donde el individuo se construye aislándose y separándose de los demás, en su esencia misma, desde el paradigma occidental eurocéntrico del hombre primordialmente blanco, masculino y de clase media alta. Estas prácticas del autoexamen, de la caracterización de la personalidad y de la interpelación de

«quién soy yo» promovidas por los textos escolares favorecen la construcción de individuos maduros que se escinden de sus contingencias familiares y sociales para alcanzar una supuesta madurez y objetividad al momento de conocerse a sí mismos. Este ejercicio de «autocontención» es una noción epistemológica que valida el proyecto de vida como una práctica occidentalizadora de la subjetividad en la que el *self* se construye en la medida de su autonomía intelectual y racional sin mayores vínculos con una perspectiva de la subjetividad dialógica y contextual.

Por ello, el mecanismo de la autobiografía, propio de las materializaciones del proyecto de vida, es el modo en que los textos escolares pretenden dar consistencia y coherencia al sujeto a través de la sistematización y parcelación de la existencia. En este caso, el proyecto de vida es la forma de “intencionar el devenir [personal] y constituirse en un relato asimilable y egosintónico de acuerdo a las condiciones que están sistematizadas en el menú de posibilidades que nos ofrece la modernidad” (González, 2009, p. 7). En otras palabras, el plan de vida propuesto por los textos escolares analizados, parte de un relato egosintónico de la persona –es decir, en sintonía con su autoimagen– que le permite estructurar su vida y traducirla en los códigos asimilables a la subjetivación moderna: un hombre reflexivo, autónomo, racional capaz de «dirigir» su vida en un ejercicio proyectivo de sus intereses. En últimas, intencionar, canalizar y enfocar la vida desde la perspectiva del sujeto moderno occidentalizado.

Paralelamente a este ejercicio interior del individuo, el proyecto personal se narra a través de dimensiones que organizan por áreas de crecimiento personal este proceso de proyección de la vida. Los textos escolares de La Salle y Paulinas hablan de dimensión humana, espiritual, afectiva, profesional y político-social, como una estrategia que facilita el crecimiento personal en cada área, desde el autoconocimiento y la autosuperación. Los textos escolares de Santillana y la Conferencia Episcopal, en cambio, no proponen dimensiones pero sí enfoques desde los que se puede reconstruir un ejercicio biográfico: “la biografía debe contener los principales enfoques en los que se constituye la acción del joven cristiano: antropológico, bíblico-cristiano y socio-comunitario” (Santillana, 2011, p. 4), “lo antropológico y trascendente en la realidad humana y social son elementos esenciales en el proyecto de vida cristiano” (CEC, 1982, p. 27). Aunque se clarifica en cualquiera de los casos que estas dimensiones o enfoques se relacionan unos con otros, su tratamiento en el texto escolar se da por separado. Las preguntas que se utilizan para responder a cada aspecto, se orientan hacia sus definiciones internas: “¿cuáles son

tus fortalezas y debilidades?, ¿qué aporta Dios y Jesús en tu vida espiritual?, ¿cómo están tus relaciones interpersonales? ¿has pensado en qué campo del conocimiento desarrollarte como profesional?” (CEC , 1986, p. 9). Además, la estructuración de estas dimensiones se hace a través de tablas que clasifican las respuestas a dichas preguntas en objetivos, estrategias, metas y maneras de hacer seguimiento a lo planeado.

Esta organización «dimensional» es una manifestación de lo que Giddens ha denominado “la colonización del futuro” (Giddens, 1997, p. 48). Recordemos que el proyecto de vida visibiliza los relatos de vida que pueden ser narrados, es decir, que cumplen con la capacidad de asirse en términos de reflexividad, tiempos y dimensiones. Si esta característica hace parte de las condiciones en las que la modernidad proyecta la biografía, entonces es una estrategia de colonización del futuro y por consiguiente de la vida misma. Las dimensiones de vida encontradas en los textos escolares favorecen un empobrecimiento de las opciones que tendría el estudiante para construir su subjetividad desde otras categorías más allá de la temporalidad y dimensionalidad parceladas. Incluso, la posibilidad de no materializar el proyecto de vida según los códigos modernos de la individualidad libre y autónoma, estaría descartada desde esta lógica porque no tendría la materia prima –biografía– sobre la cual capturar el futuro y lo contingente (González, 2009). Por esto, la subjetividad moderna encuentra en el proyecto de vida un *locus* en el que su materialización se traduce en los principios de la temporalidad y dimensionalidad parceladas como estrategia de ordenamiento y captura de la individualidad humana.

Por otro lado, parcelar la existencia humana en dimensiones, conlleva la idea de mecanismo, la imagen de una «máquina» como lo señala el texto escolar de La Salle: “la vida funciona como una máquina; si falla una pieza, ya no funciona igual o se para por completo” (La Salle, 1997, p. 17). La figuración del reloj que representa la interdependencia de estas dimensiones constitutivas del proyecto de vida, también legitima el ritmo y la simultaneidad con que deben ser abordadas desde la biografía. Me refiero a que el proceso de individuación moderna que promueve el proyecto de vida, también regula el tiempo y los espacios en que deben ser vividas dichas dimensiones. El texto escolar de La Salle subraya que las dimensiones del proyecto de vida –afectiva, espiritual y profesional– requieren un abordaje en su totalidad y un ejercicio paralelo en donde ninguna se relegue a la otra: “la formación integral del individuo implica la madurez en todas las dimensiones del proyecto de vida [...] si una de ellas falla, el

individuo no llega a su completud final” (La Salle, 1997, p. 23). El hecho de promover la integralidad de las dimensiones humanas es al mismo tiempo estandarizarlas en un mismo patrón y controlar las contingencias que pueden generar alcances disímiles en estas dimensiones. En el caso de Santillana propone que sus enfoques en el proyecto de vida – antropológico, bíblico-cristiano y socio-comunitario– han de trabajarse, en lo posible, en las etapas psicológicas del desarrollo humano; es decir, que correspondan al proceso de madurez humana (Santillana, 2011). Es problemático pensar que lo antropológico tenga una etapa «privilegiada» del desarrollo evolutivo y que sea prerrequisito de otras. Es como si estos enfoques estuvieran en una misma matriz de secuencialidad que diera garantías de su abordaje y aplicación en el proyecto de vida; en palabras de González es como si cada enfoque tuviera “zonas de tiempo que articulan el futuro” (González, 2009, p. 9) en donde la madurez de cada dimensión dependiera del estadio evolutivo. Pareciera que hasta el proyecto de vida tiene «lugares» específicos para su construcción, asumiendo la lógica del determinismo que en muchos casos sostiene la construcción identitaria del cristiano.

De acuerdo con lo anterior, me parece que esta simultaneidad y ritmo del sujeto moderno entran en tensión con las dinámicas interrumpidas, temporales y fragmentadas que los jóvenes revelan al momento de pensar en su vida. Mantener una perspectiva atomizada del *self* –en tiempos, dimensiones y etapas evolutivas–, es renunciar a su posibilidad de ser «sujeto/nexo» de las prácticas discursivas en la cultura y a la importancia de las acciones, en tanto interacciones, como líneas comunicacionales que también construyen las subjetividades que dialogan en ellas (Harré, 1991). De la misma manera, la temporalidad y la dimensionalidad promueven un proceso de subjetivación interior y cerrado que no requiere de vínculos con el contexto inmediato. Considero que ceder el proyecto de vida a los esfuerzos de cada persona es un ejercicio de autocontener la subjetividad y desligarla de la posibilidad que la interacción social tiene de construir ciertas identidades. El proyecto de vida no puede subsistir *per se*, porque esencializa al sujeto y pierde su fuerza implicativa –posibilidad de afectar/implicar el contexto– y la fuerza contextual que tiene el entorno para prefigurar/moldear al mismo sujeto (Harré, 1991).

## **2.2 Libertad: liberada en lo privado y contenida en lo público**

Teniendo en cuenta que la temporalidad y dimensionalidad parceladas se inscriben en una construcción individual y privada del sujeto moderno, identifiqué la categoría «libertad» como un vector enunciativo que produce tensiones en el desarrollo temático del proyecto de vida. Me refiero a que la libertad es una de las conceptualizaciones más mencionadas en la fundamentación del proyecto de vida, que se enlaza a varias tensiones discursivas y se materializa de modos distintos. Una de sus principales funciones en la legitimación del sujeto moderno es la complejidad que su enunciación produce a partir de las contradicciones y/o apropiaciones entre la individualidad privada de este sujeto moderno y la homogenización pública del cristiano.

Para empezar, hay expresiones que ubican la libertad como un proceso autónomo de madurez personal: “la libertad no es un don; es un precio que hay que pagar [...] el hombre que piensa por su cuenta y lucha por aquello que él considera injusto, es libre” (CEC, 1982, p. 10), “si esperas que la libertad es un don gratuito, corres el riesgo de permanecer en el punto de partida de la vida. Serás un niño titubeante y miedoso [...] La libertad es una conquista personal muy laboriosa” (CEC, 1982, p. 13). Es interesante observar cómo libertad y justicia se relacionan en tanto la libertad adquiere un carácter movilizador, es decir, un propósito que conduce al individuo a trabajar por la justicia; no es una capacidad inherente al ser humano, es algo que moviliza los intereses humanos. A pesar de que el texto escolar relacione la justicia a situaciones de equidad económica y social generalizada, el ejercicio de alcanzarla es enteramente individual, en un compromiso con sus propias contingencias. Por eso la libertad no es un don gratuito y hay que lucharla.

Desde esta perspectiva, las conceptualizaciones de la libertad refieren a un ejercicio de potencia y conciencia personal que se inscribe en la noción de la autonomía en el plano individual y privado. Ser libre parte de una capacidad de conciencia que empodera al individuo –“piensa por su cuenta y lucha”– para observar su entorno y descubrir su papel en él –por lo que él considera injusto–. En este caso, la libertad se vincula con la justicia en tanto la libertad tiene un sentido social; es decir, una libertad del individuo autónomo que le importa lo social y las consecuencias de las relaciones humanas: “la libertad de los otros también debe ser respetada” (Paulinas, 1986, p. 6). Si la libertad deviene en una responsabilidad social, entonces es una expresión de la idea de justicia entendida como dar a cada uno lo suyo, lo que le



corresponde. No obstante, es un ejercicio que parte de la conciencia personal y de la capacidad humana por razonar su libertad en función de la justicia. Además, la justicia entendida como dar a cada cual lo suyo puede ser una consecuencia de esta libertad «luchada» a nivel personal, ya que estaría sujeta al esfuerzo de cada individuo por alcanzar la libertad en estos términos. Por ello, la libertad es “una conquista personal muy laboriosa”, porque requiere de un esfuerzo por discernir –analizar, separar, razonar– el contexto social como signo de madurez, para “no quedarse en el punto de partida” (CEC, 1982, p. 13).

Esta capacidad de conciencia del individuo que lo hace libre y autónomo tiene que ver con el anhelo de diferenciación y separación del pasado promovido por la modernidad (Giddens, 1996). Plantear la libertad desde la búsqueda personal, libre y autónoma, es reivindicar un derecho diluido en el imaginario de la determinación divina, a través de un proceso de des-encuadramiento del marco tradicional social. Me refiero a que la libertad es la oportunidad de des-encajar la subjetividad del individuo «sujeta» a la determinación divina propia del lenguaje sagrado y de los imaginarios relacionados con un orden supraterráneo en las sociedades previas a la ilustración europea. Afirmaciones como “cuando tomas una decisión, cuando eliges lo que vas a ser-hacer y cómo lo vas a hacer, estás siendo verdaderamente libre” (Paulinas, 1986, p. 6), “ser libre supone un esfuerzo continuo por liberarse de los condicionamientos personales y sociales a pesar de las responsabilidades y riesgos [...] eres libre en la medida en que te estás conquistando como tal” (Paulinas, 1986, p. 7) dejan abierto un espacio en donde la autonomía y la libertad permiten un autogobierno pues «conciencian» al individuo de que su actuación responsable es garantía de su libertad. En este sentido la libertad entra en un proceso de racionalización de las estructuras sociales y vinculación con la capacidad humana, que la aleja del régimen antiguo de la dependencia divina (Giddens, 1996).

Es así como la libertad –vector enunciativo– evidencia su primer movimiento discursivo en tanto se libera en lo privado. Digo esto, porque la noción de libertad tiene sentido en el proyecto de vida en la medida en que es un ejercicio de autonomía personal que empodera al individuo para tomar las riendas de su vida. Autonomía y libertad dialogan en una relación directamente proporcional, siempre y cuando opere en un ejercicio de individuación que al mismo tiempo libere de los condicionamientos externos. Por ello, no es arbitrario que esta libertad «liberada» sea trabajada en el proyecto de vida desde la metodología de las preguntas personales: ¿Qué individuo quieres llegar ser? ¿Qué vas a hacer tú para lograrlo?” (La Salle,

1997, p. 22), “¿De qué depende la realización de tu proyecto de vida?” (Paulinas, 1997, p. 22), “Eres el responsable de construir tu vida ¿no es así?” (CEC, 1982, p. 27). Aquí la libertad depende de la reflexividad de las opciones que la persona tome para su vida, de lo que «piense y quiera hacer» con ella en el marco de la responsabilidad y autonomía, de los intentos por traducir su interioridad en objetivos personales que direccionen su vida; en últimas, de una libertad liberada «por» la individualidad.

Sin embargo, esta liberación de la libertad en la individuación entra en tensión/contradicción cuando la libertad adquirida por la autonomía aterriza en la tematización de una libertad condicionada a “la libertad de Cristo” quien fue libre por ubicar su libertad en la “trayectoria de la voluntad de Padre” (CEC, 1982, p. 11). Me refiero a que, de un momento a otro, la libertad «liberada» vuelve a ser libertad «contenida» en lo que se enuncia como voluntad divina o del Padre (CEC, 1982). En el texto escolar de la Conferencia Episcopal hay una clara transición entre la libertad que depende de la autonomía individual a la libertad que depende de la obediencia de Cristo al proyecto de Dios. Luego de una suficiente explicación en torno a lo que implica asumir un proyecto de vida en libertad y autonomía, el texto escolar proclama que la “libertad esencial, auténtica, hay que situarla en la línea del ser” (CEC, 1982, p. 10), es decir en configurar esta libertad en lo que «debería» ser. Sin mayores aclaraciones, el texto dice “Yo soy libre de ser lo que debo hacer” (CEC, 1982, p. 109), en el sentido de que el individuo es libre de hacer pero no todo lo que quiere, sino lo que cabe en “la línea de su realización personal” (CEC, 1982, p. 10) es decir, en su vocación. Los textos escolares analizados retoman la tradición teológica de concebir la vocación humana como un don que el ser humano descubre en su relación con Dios y que usan al momento de explicar lo que se menciona como realización personal. Más adelante se aclara que esta línea de realización personal tiene que ver con el principio de que “la libertad es inseparable de la vocación personal” (CEC, 1982, p. 10), cuestión que el texto escolar resume en que esta vocación, desde la perspectiva cristiana, es “la posibilidad de hacer aquello a lo que Dios me llama” (CEC, 1982, p. 10).

Sucede algo parecido en los textos de Paulinas y La Salle cuando plantean que la libertad ya no es una búsqueda por emprender sino una “posibilidad de realizar el designio de Dios sobre mi vida” (La Salle, 1997, p. 36), ya no es un ejercicio autónomo que deja libres las condiciones de su búsqueda, sino un ejercicio obediente a un proyecto que parece estar ya

establecido; solo hay que descubrirlo y asumirlo: “Cristo es libre cuando asume su misión y llega hasta el fondo, rechazando todo aquello que podría apartarlo de su camino” (Paulinas, 1986, p. 9). En estos textos, la obediencia se amalgama con la libertad en tanto legitima su condición para ser vivida plenamente; es decir, se es más libre cuando se obedece a la voluntad de Dios. En este sentido, la noción de libertad se posiciona sobre el concepto de la “mano invisible o el sostén metafísico” (Giddens, 1996, p. 88). Me refiero a una entidad autárquica externa que opera sobre la libertad autónoma y que bajo el principio de autoridad, «autoriza» los límites por los que debe transitar la libertad: hacia la vocación a la que Dios llama. Esto quiere decir que la libertad actúa como «ficción», como una fachada creíble bajo los principios de la autonomía, que esconde un semblante regido por decretos y códigos de leyes que en este caso, son de carácter divino (Giddens, 1996). En otras palabras, el decreto –la voluntad divina– es la entidad metafísica que controla la libertad dada –la vocación humana hecha obediencia–; la libertad liberada queda «sujeta» en la libertad contenida de un proyecto de vida que es significativo en la medida en que se descubre como voluntad de Dios (La Salle, 1997). En palabras de Luhmann, la libertad queda reducida como “la autonomía de un río, o de un remolino o de un huracán: cortada la entrada y la salida del agua no hay flujo del río, cortada la afluencia y la salida del aire, no hay tornado” (Luhmann en Giddens, 1997, p. 195). En este sentido, el flujo de la libertad humana –la autonomía– queda cortada/sujeta por el flujo de la libertad divina –la voluntad.

Por lo anterior, considero que el desplazamiento de la libertad liberada en lo privado de la individualidad a la libertad contenida desde la voluntad divina tiene el objetivo de homogenizar en una misma categoría confesional: “ser mejores cristianos” (Paulinas, 1986, p. 11). Casi todo el recorrido conceptual de la libertad en los textos escolares analizados, resultan en un proyecto personal que acrecienta la identidad cristiana desde la obediencia a la voluntad divina. Cuestiones relacionadas con el proyecto de vida: “quien haya definido que el valor fundamental de su proyecto es Dios, actuará como persona sensata y religiosa” (La Salle, 1997, p. 25) y la misma libertad: “la verdadera libertad es hacer lo que Dios quiere” (Paulinas, 1986, p. 6), denotan una ecuación que da como resultado la identidad cristiana: proyecto personal + Dios = 1. Persona sensata y religiosa; 2. Libertad verdadera. En otras palabras, si mi proyecto de vida se alinea con el proyecto de Dios, seré una persona sensata y religiosa que tendrá la oportunidad de vivir la libertad verdadera. Cualquiera de los dos resultados valida una identidad religiosa

que se construye a partir de estos parámetros y permite que la obediencia sea el «engrudo» que adhiera todos aquellos proyectos que estén en consonancia con esta lógica.

Por lo anterior, considero que el desplazamiento de la libertad liberada a la libertad contenida, es un movimiento contradictorio en las líneas discursivas que he analizado hasta el momento. El sujeto moderno se materializa en las complejidades de la definición de una de sus particularidades más sobresalientes: la libertad. Además, el resultado de este desplazamiento entre lo privado de la individualidad y lo público de la identidad, termina en una intención de homogenización religiosa a partir del proyecto cristiano. La categoría de libertad es la que constituye, en lo público, la posibilidad de «llamarse cristianos»: una intersubjetividad religiosa ya no en la privacidad de las elecciones personales sino a partir de la libertad condicionada en la voluntad divina.

En este punto, quiero evidenciar una tensión que aparece de manera paralela al desplazamiento conceptual y simbólico de la libertad, y que refuerza la complejidad de la materialización de la subjetividad moderna a través del proyecto de vida. Hablo de lo que he definido como el «control de la contingencia humana». Apelo al principio de que la condición humana es paradójica y compleja porque el mundo es necesariamente contingente (Giddens, 1996), para explicar que los textos escolares reproducen un control sobre esta condición fáctica. A propósito Luhmann menciona que:

La noción de Dios habría actuado como una auténtica y perfecta «fórmula de contingencia»; de ahí que todas las religiones se hubiesen acompañado de un inevitable aparato dogmático procurador de plausibilidad al mundo, de una excluyente distinción entre creyentes y no creyentes y, por el mismo motivo, no hubiese logrado prescindir de un componente organizacional o de la propia excomunión como elemento de cohesión interna (Luhmann en Giddens, 1997, p. 195).

Desde esta perspectiva, la religión ha sido uno de los dispositivos culturales que tradicionalmente ofrecen sentido a los significados de las experiencias humanas que resultan contradictorias y paradójicas y que, de manera imperceptible, han legitimado su condición en el escenario educativo. La creación de un mundo trascendente y los mecanismos de control sobre lo sagrado han sido los principales mecanismos sociales sobre los que se ha edificado la institucionalidad de cada religión o confesión y por los cuales también se han legitimado diferencias religiosas que han cartografiado un mapa de exclusiones y violencias históricamente reconocidas. Por ello, considero que Giddens tiene razón: “la religión ha recurrido a ‘fórmulas de contingencia’, como Dios y el Karma, para explicar por qué suceden las cosas de ciertas

maneras y su posibilidad de que sean diferentes” (Giddens, 1996, p. 19). El sin-sentido adquiere sentido cuando se evidencia la carencia de algo, cuando falta algo más que la cotidianidad no puede otorgar. Es aquí donde entra la religión, hace su oferta de sentido y le otorga horizonte a esta la situación de contingencia por la que pasa el ser humano. En otras palabras, crea significados que le aportan «orden» dentro de un «desorden» que potencialmente está presente en la condición humana (Giddens, 1996).

Esto tiene que ver con la tensión de lo determinado vs. indeterminado, en tanto que resuelve la complejidad de la libertad humana a partir de la obediencia divina. Como señalé anteriormente, para que la libertad “no sea vivir en el desgobierno o la anarquía” (Paulinas, 1996, p. 6), es decir, a la arbitrariedad de la voluntad humana, y no sea “grave y permanentemente amenazada por su gran enemigo: el hombre libre, que hace mal uso de su libertad” (Paulinas, 1996, p. 7) hay que conducirla hacia la obediencia de un proyecto divino. Sucede nuevamente el efecto de la trivialización de la contingencia-complejidad del mundo a partir de la perfección de un Dios, dentro de los sistemas religiosos (Giddens, 1996). De manera simultánea, emerge la moralización de la tensión entre voluntad humana y voluntad divina. Todo “lo que se hace por capricho”, por voluntad humana, es una “falsa libertad” (Paulinas, 1996, p. 6) y está mal; cuando “se hace lo que Dios quiere, es “la verdadera libertad del hombre” (Paulinas, 1996, p. 7) y esto está bien. Capricho, voluntad humana, falsa libertad y lo que está mal, se contraponen con lo que Dios quiere, con la verdadera libertad y lo que está bien, efecto de la relación directamente proporcional entre la expansión de las opciones y la expansión de los riesgos, propia de las sociedades modernas.

Resumiendo hasta el momento: la libertad liberada que deviene en libertad contenida produce una diferenciación entre lo privado de la individualidad y lo público de la identidad. Lo paradójico es que las enunciaciones de esta libertad, condición importante del proyecto de vida, exaltan su definición en lo privado de la individualidad humana y constriñen su significado en lo público, a través de la proclamación de una identidad religiosa. Al lado de ello, aparece una tensión discursiva expresada en la transición de lo indeterminado en determinado, del sin-sentido humano al sentido no-humano, una trivialización de la contingencia-complejidad del mundo a partir de la perfección de un Dios: “toda la contingencia de un mundo crecientemente complejo, incluido el mal y la posibilidad de superarlo, debe ser atribuida a un Dios e interpretada dentro de un sistema religioso” (Giddens, 1996, p. 20).

### **2.3 Ciudadanía cristiana: identidad nacio-religiosa en la encrucijada de lo público y lo privado**

Para finalizar este capítulo, considero oportuno explicitar de manera más contundente la relación que existe entre la subjetivación moderna del proyecto de vida y la constitución de la identidad cristiana a partir de la dialéctica de lo público y lo privado, propio de las políticas de la identidad nacional. En este caso quiero entender lo privado y lo público en consonancia con las categorías de lo local y lo global como las fronteras tradicionales del proyecto de la modernidad. Me refiero a que los textos escolares analizados plantean una relación antagónica de lo privado y lo público para desarrollar el tema de la identidad religiosa, cuestión que no permite identificar los flujos de una subjetividad religiosa constituida en este doble movimiento sino que produce una encrucijada en su comprensión. Por tanto, quiero plantear cómo el proyecto de vida «resuelve» las tensiones entre la heterogeneidad y la homogeneidad de las identidades cristianas y concede la capacidad de ser cristiano; es decir, la posibilidad de escoger un estilo de vida –personal, familiar y laboral– en consonancia con dicha identidad cristiana y llegar a la madurez religiosa. Esto será un modelo de organización político-religiosa que manifieste otra de las maneras de materialización de la identidad nacional a través del tema religioso.

Para entender el proyecto de vida como «capacitador» de la identidad cristiana hay que entenderlo desde la noción de «magnitud/sentido» presente en los textos escolares analizados. En primera instancia, la palabra proyecto, en su acepción latina, está compuesta por las partículas *pro* y *iectum*. *Pro* significa delante de, a favor de; y *iectum*, lanzar, dirigirse hacia algún lado (La Salle, 1997). En otros términos, el proyecto puede representarse a través de un vector, caracterizado por tener sentido y magnitud. El sentido de un vector está dado por medio del indicador de la punta de flecha; la magnitud, por el tamaño o extensión del vector. Extrapolando este ejemplo, podemos decir que el proyecto personal es un “medio o instrumento” (La Salle, 1997, p. 17) que otorga dirección –sentido- y longitud –tamaño- a la vida; es decir, responde a las inquietudes ¿*hacia* dónde se proyecta la vida?, ¿*hasta* dónde se proyecta la vida? De esta manera, el proyecto articula las dimensiones de la persona –afectiva, psicológica, académica, profesional, familiar, espiritual, entre otras– y permite “planear a corto, mediano y largo plazo” (La Salle, 1997, p. 16) la realización de las metas propuestas.

En segunda instancia, esta capacidad de proyectar la vida en el plano de la dirección/longitud se inserta en el contexto de la multiplicidad de posibilidades culturales, en donde la vida cotidiana se construye a partir de la “interacción dialéctica entre lo local y lo global” (Giddens, 1996, p. 38). Me refiero a que, aun cuando el proyecto de vida cristiano defina unos límites entre lo local y lo global en términos de lo que nos une y nos diferencia de otros proyectos, las personas tienen la oportunidad de «negociar» sus posibles estilos de vida entre la heterogeneidad de opciones que la sociedad le brinda. No obstante, hay que tener presente que dicha diversidad de opciones está regulada por una intención de estandarización y comercialización según los intereses del mercado, que sujeta de muchas maneras la posibilidad de libre elección o constitución de un proyecto de vida diferente.

En consecuencia, esta propiedad de magnitud/sentido del proyecto de vida, legitima la idea de la capacidad de «elegir» un estilo de vida, cuestión que se incubaba de manera soterrada en los desarrollos temáticos de los textos escolares y que considero discriminatoria. Aquí vale la pena aclarar que los estilos de vida, en este caso, no se relacionan con las creencias religiosas necesariamente sino con las opciones que le permiten al sujeto visibilizarse en la sociedad – familia y trabajo– y que vayan en consonancia con los criterios de la iglesia institución. Por ejemplo, en el texto de Santillana, en su último capítulo titulado “la Iglesia hace posible la civilización del amor” (Santillana, 2011, p. 98), aparece la explicación de una homilía del Papa Benedicto XVI en la que invita a todos los católicos del mundo “a vivir de forma intensa la comunión como iglesia para ser constructores de paz y de sociedad” (Santillana, 2011, p. 104). En resumen, la homilía hace un llamado a vivir la Buena Nueva del amor de Dios a partir de las realidades específicas en las que cada católico hace presencia. Allí se resalta que la familia es una «estrategia» para que “la vivencia de Cristo en el mundo sea un proyecto posible” y se garantice “la comunicación fidedigna de la fe” (Santillana, 2011, p. 104). Además de legitimar la familia como institución de cristianización, la homilía resalta la importancia de humanizar el capital a través del trabajo: “entre trabajo y capital debe existir complementariedad: *ni el capital puede subsistir sin el trabajo, ni el trabajo sin el capital*” (Rerum Novarum, 11 en Santillana, 2011, p. 104). Hay una descripción de cómo los católicos deben dignificar el trabajo como expresión de la tarea evangelizadora de la Iglesia a través de sus fieles. Lo interesante de estas categorías es que son estilos de vida puestos en el orden del discurso pastoral de la Iglesia, con el fin de ser legitimados como mecanismos en los que se construye la paz y la sociedad. En

este sentido, la capacidad de elegir familia y trabajo –aunque direccionada hacia fines ideológicos– se vuelve una condición del proyecto de identidad cristiana a la que están llamados todos los católicos del mundo; es decir, se transforman en las opciones oficiales que contribuyen a la identidad cristiana.

Considerando la capacidad de elegir en tanto condición de la identidad cristiana, valdría la pena identificar quiénes son las personas que pueden elegir. Desde una taxonomía de clases muy simple, los estilos de vida son propios de las clases dirigentes porque tienen la posibilidad de «escoger» las oportunidades, medios y recursos necesarios para configurar su vida de una u otra manera. Las clases empobrecidas tendrían un margen más restringido para realizar este ejercicio de elección, de acuerdo a sus limitadas condiciones de posibilidad en términos de trabajo, oportunidades y dignidad. Esta condición de elección se complejizaría más si cruzamos vectores como los de raza, género y sexo en los que tendríamos que analizar con lupa estas condiciones de supuesta libertad de elección.

Sin ubicar la categoría de clase como el determinante de la capacidad de elección, pero sin llegar a desconectarla de sus condiciones materiales, considero que la capacidad de elegir es una cualidad que acentúa las diferencias de clase y la reproducción de desigualdades estructurales que influyen en la constitución de proyectos de vida para las personas. Al respecto, Giddens menciona:

El estilo de vida refiere también a la toma de decisiones y a los cursos de acción sujetos a condiciones de restricción material; semejantes patrones de estilo de vida, en ocasiones puede implicar también el rechazo más o menos deliberado de formas ampliamente difundidas de comportamiento y consumo (Giddens, 1996, p. 39).

El autor se refiere a que el hecho de abrir el compás emancipatorio de muchos estilos de vida, crea mecanismos que restringen y reincorporan las opciones a unos pocos intereses capitalistas, discriminan a quienes no poseen los estándares humanos y económicos para alcanzarlos y genera rechazo a toda práctica cultural que legitime esta manera de construir y proyectar la vida. Considero que este aspecto refuerza la función de mecanismo que cumple el proyecto de vida a la hora de construir un sujeto moderno, como dispositivo que regula la producción de la vida de manera homogénea, esencializada y sin tensiones discursivas.

Paralelamente a la capacidad de elegir, se suma un segundo elemento que caracteriza la identidad cristiana desde el binomio infancia vs. madurez como argumento central en la formulación de un proyecto de vida. La perspectiva moderna del paso de la infancia al



privilegio de la adultez, se revela como uno de los criterios sobre los cuales el tema del proyecto de vida se vuelve casi una exigencia moral para quienes avanzan en la autonomía de su vida. Los cuatro textos escolares contraponen expresiones que caracterizan una fe madura frente a una fe infantil:

<b>Mi fe es madura si...</b>	<b>Mi fe es infantil si...</b>	<b>Editorial</b>
Tengo una visión orgánica de ella y doy valor a los más importante: Cristo y su mandato de amor	En la religión tengo ideas y elementos desorganizados y pongo todo en el mismo nivel	Santillana
Obro por convicción ante Dios	Obro por miedo, por guardar apariencias o por ganas	Paulinas
Me relaciono con Dios como hijo que quiere agradarlo	Trato a Dios como un jefe y le sirvo para la paga	Conferencia Episcopal
Procuró llevar una vida coherente con mi fe	Procuró mantener mi comodidad	La Salle

Es interesante observar cómo se polarizan las situaciones en las que una fe es madura o infantil. La identidad cristiana responde a este «subdesarrollo» en la medida en que la fe esté alimentada de razones que certifiquen su mayoría de edad. Recordemos que en la modernidad, la adultez estaba ligada al uso de la razón y a la libertad para crecer en un criterio propio, como fruto de esta razón. Esto es lo que motiva la aparición de “dispositivos tendientes a formalizar el tránsito de la infancia a la adultez, con el fin de ingresar al mundo de los adultos, [al] mundo civilizado por la modernidad, [al] mundo disciplinado de la producción.” (Cardona, 2007, p. 47) y la validar los procesos formativos que favorezcan un acompañamiento sistemático del cuerpo-mente, el uso de la razón y la posesión de la palabra.

Planteada la capacidad de elegir y la madurez religiosa como rasgos constitutivos de la identidad religiosa, considero que este modelo responde a una organización socio política del «ciudadano burgués» concebido desde los procesos identitarios nacionales a comienzos del s. XX. No olvidemos que el Estado-nación se apoya en la homogeneidad social a partir de una conciencia nacional que fusiona las diferencias en una misma identidad moderna colectiva. A pesar de estas diferencias y fracturas en el todo nacional, la tradición político-liberal favoreció un concepto de ciudadanía desde la dialéctica de lo interno y externo, en donde los semejantes pertenecían a esta organización social llamada nación y los diferentes se quedaban por fuera (Salazar, 2005). Sin embargo, las diferencias también fueron confinadas al ámbito privado porque no pertenecían al paradigma de nación burguesa, sostenida en un pacto social entre varones, blancos y propietarios como principales a la hora de tener derechos como ciudadanos. De este modo, quedaron excluidos los sujetos contrarios como mecanismo para reconocer su

diferenciación: las mujeres, los no-blancos ni propietarios. Además, quedaron relegados al campo privado en donde se deberían confinar las diferencias y los particularismos que la nación pública no podía reconocer (Salazar, 2005).

Este fenómeno es similar en tanto el proyecto de vida ha favorecido “la tensión entre individuo, en el que confluyen una multiplicidad de diferencias, y ciudadano [...] Esta distinción se había logrado resolver mediante la construcción de la dicotomía público-privado” (Rubio en Salazar, 2005, p. 360). En este caso, lo público representa lo homogéneo –la identidad cristiana en el orden de la voluntad divina– y lo privado representa lo peculiar –las diferencias sociales y económicas sobre las que opera dicha identidad cristiana. Estas diferencias, en palabras de Salazar, resultan ser “domesticadas porque son puros accidentes de la vida que es posible reconducir a la medida del derecho” (Salazar, 2005 p. 361). Creo que de esta manera, el proyecto de la identidad cristiana «controla» la complejidad de los estilos de vida y los deposita en lo privado; ámbito en donde las particularidades no tienen reserva para expresarse, ya que los sistemas homogenizadores de la cultura nacional toman distancia para evitar la dependencia de la identidad colectiva a aspectos muy concretos que pongan en peligro su estabilidad institucional. Este juego entre particularismos y homogenizaciones es reincorporado por los textos escolares y viene a funcionar en la identidad cristiana que, en esta lógica de la dialéctica, puede traducirse en una identidad nacio-religiosa o ciudadanía cristiana.

En este punto, valdría la pena considerar un proyecto de vida que supere las contradicciones de la subjetivación moderna y la escisión entre lo público y lo privado. Me refiero a que el proyecto de vida podría enseñar a construir la vida, a partir de los actores históricos que hacen parte de los procesos de la modernidad y que han desarticulado procesos de colonialismo y poscolonialismo, en aras de visibilizar sus recorridos identitarios. Es otras palabras, que los sujetos de la modernidad revelen que hay diferentes formas de ser moderno.

En conclusión: el tema del proyecto de vida es una de las articulaciones temáticas en la que se materializa la subjetividad del discurso moderno y la lógica de la identidad nacio-religiosa de ser mejores cristianos. El desplazamiento discursivo de la libertad liberada en los procesos de individuación a la libertad contenida, manifiesta las complejidades de la libertad como «defecto» en los desarrollos conceptuales del proyecto de vida. Igualmente, el resultado de este desplazamiento entre lo privado de la individualidad y lo público de la identidad, termina en una intención de homogenización religiosa difusa a partir del proyecto cristiano. En

este sentido, podemos comparar esta identidad cristiana con la identidad nacio-religiosa que se traduce en la autoidentificación colectiva de una ciudadanía cristiana que permite libertades bajo cierto nivel de cohesión; es decir, una conciencia nacional-cristiana que en aras de restituir una identidad colectiva, reproduce diferencias y exclusiones a partir de la matriz diferencial entre lo público y lo privado. En definitiva, un proyecto de vida nacio-religioso que busca la homogeneidad y la reducción de los particularismos como requisito fundamental para la unidad política (Salazar, 2005).

### **3. COLONIALIDAD DE LAS CREENCIAS: TENSIONES DE LA FE-CREENCIA-RELIGIÓN EN LA NACION CRISTIANA**

En esta intención investigativa de identificar los «defectos» de la educación religiosa manifestados en las complejidades de la amalgama nacio-religiosa presentes en los textos escolares analizados ERE, me propongo caracterizar la constitución de una matriz diferencial que he llamado «colonización de las creencias» –la tercera articulación temática– a partir de las distinciones binarias de las creencias religiosas que plantean los textos escolares analizados. En otras palabras, mi interés es identificar los efectos-defectos discursivos que reproducen los textos escolares al momento de exponer las creencias religiosas en relación al fenómeno religioso y de la fe, componentes que hacen parte del andamio ideológico fe-creencia-religión. Estas tensiones se definen en función de su binarismo, produciendo paralelismos y contradicciones conceptuales que tejen una malla diferencial a la hora de abordar el tema de las creencias religiosas. Los textos escolares evidencian estas tensiones en la definición de las creencias religiosas, cuestión que me interesa abordar en la presente sección.

En este apartado, lo que denomino como matriz diferencial asume la lógica del colonialismo, del imaginario producido por “la emergencia de la idea de hemisferio occidental” (Quijano, 2005, p. 208); es decir, del cambio radical en el imaginario y en las estructuras de poder del mundo moderno y colonial que favorecieron un ejercicio de poder desde el eurocentrismo moderno como perspectiva hegemónica de lo cultural. Los dualismos radicales, como la forma en que se constituye la mirada colonial, son los que tejen esta matriz diferencial y legitiman modelos de organización de la realidad, que en este caso tienen que ver con las creencias religiosas. En este sentido, la matriz diferencial es una matriz colonial que narra los dualismos insertos en las creencias religiosas. Me importa identificar dicha matriz desde el

plano religioso, ya que comúnmente se aborda el colonialismo desde las categorías de raza y clase, pero no desde lo/la religioso/religión que también hace parte de las estructuras diferenciales que producen discriminación y estereotipia cultural. Recordamos nuevamente que los dualismos de estas creencias religiosas hacen parte del andamio fe-creencia-religión y evidencian las tensiones de lo nacio-religioso en los textos escolares analizados.

### **3.1 La fe/creencia desde la metáfora del cultivo**

Para empezar a caracterizar esta matriz colonial de las creencias, quisiera evidenciar las tensiones discursivas entre «lo divino vs. lo humano» y «agencia vs. inercia» como la primera característica diferencial que aparece en la conceptualización de la fe-creencia-religión. El ejemplo más claro sucede en las maneras en que se han recontextualizado los postulados biológicos sobre el cultivo y la germinación como parte del fundamento de la fe en la condición humana. Esta clase de tipificaciones a través de metáforas, según Sarbin (1986), es propio de la ciencia moderna porque “las metáforas pueden introducir factores ideológicos que legitiman teorizaciones hegemónicas y traspasar características de estas metáforas a la realidad que se está nombrando” (Sarbin, 1986, p. 4). Un ejemplo de lo anterior puede observarse en los efectos que produce la teorización de la fertilización en las ciencias biológicas. Comúnmente este fenómeno se describe desde el desplazamiento que hace el espermatozoide para encontrar un óvulo al cual fecundar, es decir, desde la cualidad de «movilidad» que se le otorga al gameto masculino y la cualidad de «receptividad» al gameto femenino. A pesar de que biológicamente estas cualidades puedan comprobarse, se transforman en metáforas que definen también las cualidades corporales y sociales de quienes se nombran. Por ello no es extraño que existan estereotipos discriminatorios donde la mujer es considerada como un «nicho» –pasiva, receptora, sin falo y apta para albergar la vida– en contraste de la representación del hombre activo, portador, con falo y emisor de las condiciones de vida. En este sentido es un ejercicio de otorgar características metafóricas a las ideologías y legitimarlas a través de estos discursos.

Desde la agricultura, un cultivo es la «práctica de sembrar semillas» en la tierra y realizar las tareas necesarias para obtener «frutos» de las mismas. Desde el campo de la biología, el cultivo es un método que se utiliza para la multiplicación de microorganismos –como bacterias, hongos y parásitos– en el que se prepara un medio «óptimo» para favorecer el «proceso

deseado». En general, un cultivo se produce a partir de materias primas naturales y no naturales, empleando en su medida, la «tecnología» y sus derivados.

Si hiciéramos el ejercicio de reemplazar la palabra “semilla” por “fe”, creo que surgiría lo que encontramos en los textos escolares. En el libro de Paulinas, la fe es “fruto de un llamado” (Paulinas, 1986, p. 49); es la respuesta libre del ser humano al llamado que hace Dios por amor. A pesar de que la fe es una decisión libre, “jamás sin imposición”, Dios quiere que “descubramos ese llamado en nuestro interior, a través de un encuentro profundo con él y así abrirse a su amor y aceptar su salvación” (Paulinas, 1986, p. 49). En otras palabras, la fe es «sembrada» como un don-regalo en el interior –tierra- humano y es tarea del individuo buscar los medios para «descubrirla» y asegurar los ambientes óptimos para que crezca, según el «proceso deseado». En este sentido, la fe se desliga del terreno humano y se ubica en la acción externa de un terreno que no es lo humano sino lo divino. Por eso, la fe es un don, un regalo, una semilla que no es humana porque representa una partícula de la divinidad que la ha puesto en su lugar.

Este proceso de cultivo de la fe, se complementa con la práctica de la germinación. La germinación comienza cuando se tiene una semilla viable –en buen estado- en reposo, por dormancia o quiescencia –estado de reposo metabólico relativo. Cuando se satisface una serie de condiciones internas y externas, ocurre el crecimiento del embrión, el cual conducirá a la germinación. Entonces, desde el punto de vista fisiológico, germinar es salir del reposo y entrar en actividad metabólica. Esto quiere decir, que la fe sembrada –como don- en el interior del ser humano, requiere de los medios necesarios para que crezca y dé sus frutos. Las siguientes expresiones dan cuenta de ello: “la semilla de la fe no es para dejarla congelar sino para ponerla a crecer y a producir frutos de fraternidad” (Paulinas, 1986, p. 52). “Mi fe de niño, no puede ser de la misma calidad y profundidad que la de joven [...] Con tal que yo me haya esforzado por cultivarla, por hacerla madurar” (Paulinas, 1986, p. 51). “hay quienes ponen la semilla de la fe en la nevera, en vez de plantarla en la tierra y ayudarla a crecer” (Paulinas, 1986, p. 51). Desde esta lógica podríamos decir que la fe/religión es una esencia, una naturaleza biológica

Existe un efecto parecido en el libro de La Salle cuando se explica la importancia de elaborar un proyecto de vida a partir de áreas o dimensiones –parcelación de la temporalidad. El texto escolar declara:

Estas áreas o dimensiones son como el terreno en el que se va a cultivar la semilla y donde va germinar hasta convertirse en una planta grande llena de frutos. Si estas parcelas de cultivo se cuidan, se riegan, se abonan y se protegen, sencillamente habrá un crecimiento óptimo de la planta [...]. Pero jamás ha existido un cultivo perfecto; a veces se encuentran ciertos problemas: plagas, enfermedades en las hojas, dificultades en el riego, etc., complicando la tarea del agricultor quien debe seleccionar las estrategias más adecuadas para no dejar morir la planta (riego abundante, aplicación de fungicidas, tratamiento de abonos, etc.” (La Salle, 1997, p. 21).

Un primer elemento corresponde a la analogía de la vida como terreno. En este punto se refuerza el modo en que las narraciones catequéticas dividen la existencia humana y ahora la convierten en secciones agrícolas productivas: parcelas/terrenos. Un terreno/parcela existe en función de que hay algo que cultivar y plantar; es decir, de que existan semillas que le den sentido a este terreno. Entonces, el terreno también adquiere la condición de ser semillero. Mirándolo de esta manera, el proyecto de vida «parcelado» tiene sentido en la medida en que asume la cualidad de terreno porque necesita albergar una semilla; no habría razón alguna de un terreno sin la existencia de semillas. Esto pasaría igualmente con la semilla, ya que no sería como tal sino existiera un terreno en donde crecer. Aquí aparece una relación de dependencia entre los terrenos –la vida por dimensiones– y la semilla, que entre muchas cosas no se define qué es. Terreno y semilla coexisten en una relación dialéctica en la que se distinguen y necesitan mutuamente.

En segundo lugar, este vínculo dialéctico concede al terreno la responsabilidad de cuidarse y abonarse para que haya un óptimo crecimiento de la semilla. Esto lo llamaría la condición de «labranza», en la que la vida se somete a una continua preparación de su suelo para que llegue la semilla y pueda crecer. Además, esta condición está sostenida por una lógica descendente en donde la semilla «llega» y el terreno «recibe»; es decir, en donde la vida es un receptáculo que espera ser llenado por las semillas que quieren ser plantadas. Esta función receptora parecería una habilidad latente que se activaría una vez se plante la semilla. En este punto resalto dos cuestiones. Por un lado, el terreno se vuelve «inerte» en función de la «agencia» que representa la semilla. Si bien el terreno tiene que abonarse, su labranza está limitada a la acción de que la semilla sea sembrada; toda la preparación que tenga la vida para preparar la siembra solo estará en función de la manera en que se plante la semilla en su suelo. En este sentido el terreno «espera» a que la semilla se cultive. Por otro lado, la ausencia de definición del término semilla da cuenta de un “significante vacío” (Laclau, 2005, p. 82) en el

que cabe cualquier cosa. Al respecto, me interesa la conceptualización de Laclau de significantes vacíos en tanto son importantes para la política, ya que al estar vaciados de significados permiten la constitución de estructuras hegemónicas. Si bien el texto escolar utiliza este apelativo en la analogía de las dimensiones del proyecto de vida solamente para ilustrar el ejemplo, a la hora de analizar su sentido carece de referentes que la ubiquen al menos en el lenguaje. En este sentido, la presencia de significantes vacíos es la condición misma de la hegemonía, ya que su función principal es llenar este vacío que las articulaciones sociales –o en este caso textuales– dejan. Me parece importante resaltar este hecho porque los vacíos creados desde este primer nivel de enunciación pueden ser los espacios ideales para que cualquier ideología opere.

En tercer lugar, esta relación diferencial produce una escisión entre el sujeto y su propia vida. La analogía reifica las dimensiones que componen el modelo de vida para caracterizarlas y decir algo de ellas. El hecho de nombrar las dimensiones como terrenos, hablar de semillas aún sin significante e investir al sujeto como agricultor, es manifestación de que el proyecto de vida se vuelve objeto para enunciarlo. De hecho, en la metáfora de la semilla, el agricultor es «ubicado» entre las semillas que tiene en sus manos –sin saber todavía qué es y de dónde viene– y el terreno en donde debe depositarlas, como si su mediación dependiera de la selección de las mejores estrategias para que la planta no muera. En este panorama, considero que la intención de separar enunciativamente estos componentes, tiene como objetivo asir y controlar los significados de las dimensiones del proyecto de vida, en tanto son funcionales a los intereses ideológicos que los textos escolares reproducen sobre la identidad cristiana. Posiblemente estas metáforas responden a un interés didáctico por simplificar las categorizaciones que se hacen del proyecto de vida en el texto escolar, pero son el punto de partida para moldear y gobernar diversos significados que son fácilmente reproducibles en las temáticas del sujeto y la religión. Por tanto, este desarrollo se circunscribe en las proclamas de un individuo moderno y monolítico que puede ser funcional al propósito de una identidad cristiana occidentalizada como expresión de la amalgama entre lo nacional y lo religioso. Lo digo, porque ya hemos visto cómo el proyecto de vida ha sido utilizado para estos fines, en los textos escolares analizados.

Lo anterior, son ejemplos de lo que he denominado una «metáfora del cultivo». Por un lado, la fe es puesta en un proceso de fertilización en el que Dios pone su semilla, prepara las

condiciones internas y ambientales para que el hombre descubra la semilla, la ayude a germinar y recoja sus frutos. Por otro lado, la dimensionalidad de la vida es representada por la práctica agrícola en el que existen una dependencia entre los terrenos de la vida y el enigma de la semilla, un ejercicio de labranza/preparación del terreno humano para que la semilla caiga y no se malogre, y una reificación de la dimensionalidad humana que la separa de su complejidad e integralidad. Si estas perspectivas son las que circulan en los textos escolares a propósito de educar lo religioso, me parece muy problemático.

Pensar que la fe es una semilla, es encapsular este tipo de experiencia a la estrechez de su definición. Es un determinismo que des-empodera al individuo de la capacidad de creer, de «tener o alcanzar» fe en los términos de la religión católica. Además es legitimar la dualidad entre lo divino y lo humano, cuya tensión también aparece en las nociones de libertad y autonomía de los textos analizados: Dios tiene el don de la fe y quiere compartirlo, porque el ser humano no puede creer y necesita ese don. Plantear que la vida se compone de terrenos parcelados y productivos en los que pueden operar cualquier tipo de semilla/ideología social – entre ellas la religión– es exacerbar el determinismo y homogenización que la educación religiosa ha promovido por muchos años y reducir la mirada de «otras» posturas críticas que abandonan la complejidad de la contingencia humana en la integralidad de las experiencias de vida. Identificar la agencia y la inercia como perspectivas que tensionan la comprensión de la vida y la fe, es reforzar lo divino y lo humano en una misma matriz colonial que legitima la discriminación y subalternización de las creencias religiosas; es decir, un proceso de subordinación de las creencias a partir de la idea de «occidente» en donde estas creencias son ubicadas en una matriz diferencial que produce estructuras de dominación y discriminación cultural (Quijano, 2005).

Recopilando lo anterior, considero que la metáfora del cultivo produce un efecto contrario: la fe/creencia es carencia e incapacidad; «discapacita». Si la fe/creencia manifiesta que nos falta algo para llegar a Dios, a ese Dios no le queda más remedio que aportar su semilla para que el hombre crea. Dispuesto el terreno y sembrada la fe, la persona ya puede creer; está «capacitada». Además, esta perspectiva valida la predeterminación de las semillas que se depositan en el terreno del proyecto de vida: independiente de la existencia de buenas condiciones –agua, tierra fértil, luz- o condiciones adversas para que la fe/creencia crezca, esta



fe/creencia nunca será algo diferente a lo que su información genética le permita ser; será una buena o mala semilla, pero siempre la misma, sin modificaciones.

### **3.2 Posibilidad de creer: fe/creencia y racionalidad**

Existe un vector diferencial en la matriz colonial de las creencias que se refiere a las relaciones entre fe/creencia y racionalidad y que genera tensiones al momento de su conceptualización en el plano religioso. Antes que nada, quiero advertir el uso arbitrario en los textos escolares analizados de los términos creencia, fe y religión, ya que se producen homogenizaciones, invisibilizaciones o demostraciones que se hacen en función del tema que se explica. Lo menciono porque casi todas las tensiones discursivas encontradas en la relación entre fe/creencia y racionalidad se deben a este desafuero en los significados que se quieren comunicar.

El tema de la fe y las creencias –de aquí en adelante fe/creencias– sigue reproduciendo una división claramente identificable. Más allá de su definición agrícola, no hay desarrollos que la ubiquen en la complejidad de las creencias humanas. En los textos de Santillana y Paulinas, la fe/creencia en el dios cristiano se distingue de otras creencias porque «da razones» de por qué creer en ese dios. Esta afirmación está sustentada en tres argumentos. El primero, porque la fe es un don de Dios que proviene de su naturaleza y requiere del “hombre encontrar las razones para creer en Él” (Santillana, 2011, p. 22); es decir, la fe que proviene de la divinidad debe tener razones para fundamentar las creencias en esa divinidad. El segundo, porque dar razón de la fe es un “acto de obediencia en el que nos sometemos libremente a su voluntad, asumiendo una verdad absoluta e incontrovertible” (Santillana, 2011, p. 22); es decir, que las razones conducen a la obediencia y por consiguiente devienen en la verdad. Y el tercero, porque Dios enseña que la fe en Él se da en dos momentos: “por iniciativa de Dios y la respuesta del ser humano” (Paulinas, 1986, p. 49). Estos tres argumentos son los que certifican en general que una fe/creencia –porque en este caso son la misma cosa– es válida y razonada, distinguiéndola de «otras» maneras de creer que pueden “caer en lo irracional o la superstición” (Paulinas, 1986, p. 49). Si la fe/creencia no pasa por este proceso de razonamiento/reflexión, será una superstición.

Esto ocurre cuando se describen otras formas de creer distintas a la racionalidad anterior y se marginan en la esquina de la superstición y/o lo mágico. Por ejemplo, en el texto escolar de

Paulinas, las personas que se han separado de la Iglesia católica, “han perdido el sentido de sus creencias” (Paulinas, 1986, p. 49). Es notoria la distinción que se hace sobre las creencias que ya no son católicas. Sucede una suerte de transformación en la legitimidad de lo no católico que está en función de la pertenencia a la institución. Salir del marco católico es perder la capacidad de racionalizar lo que se cree; es un intento por marcar fronteras a esta racionalización y distinguir lo que está fuera de ellas.

Un ejemplo de lo anterior sucede cuando se compara “la verdadera experiencia de fe” (Santilla, 2011, p. 25) con imágenes de comunidades afrodescendientes en ritos culturales. Las representaciones de la fe cristiana se fijan en templos –iglesias– ampliados en sus dimensiones gráficas para evidenciar comunidades de creyentes occidentalizados –blancos, civilizados, constituidos en familias– participando de actividades litúrgicas o de lectura bíblica. Estas imágenes contrastan con otras de menor tamaño en donde la legibilidad se reduce y se alcanzan a distinguir comunidades afrodescendientes exotizadas con atuendos e instrumentos simbólicos –velones, calaveras, gallos, incienso– participando también de actividades litúrgicas pero claramente no occidentalizadas. Esta es una evidencia en donde las creencias zanján una brecha cada vez más profunda entre la fe católica que goza de legitimidad occidental/racional y las creencias no católicas que se subalternizan a partir de la primera como no occidentales/supersticiosas. En palabras de Viveros, estos estereotipos discriminatorios representan “una de las relaciones naturalizadas más fértiles a la hora de propagar imágenes de la diferencia y posibilidades para distinguir, juzgar y separar sujetos” (Viveros, 2004, p. 10); es decir, este tipo de representaciones son las que normalizan la desigualdad social acudiendo al argumento de la naturaleza –o la racionalidad en este caso– para justificar y reproducir las relaciones de poder fundadas sobre diferencias culturales. Subrayar las diferencias es una forma de afirmar las identidades hegemónicas a través de la polarización de sus definiciones. En este ejemplo, la experiencia de la fe «razonada» se hace verdadera porque se articula con su binario opuesto: los ritos «no razonados», afirmando su carácter legítimo y reubicando geográficamente –comunidades afrodescendientes– lo no razonado como pasado y primitivo.

Otro ejemplo, lo encontramos en el texto de Santillana, cuando se hace una descripción de las comunidades indígenas a partir del tótem como objeto del cual “emanan unas supuestas fuerzas sagradas y es considerado por el clan como un antepasado de la raza” (Santillana, 2011, p. 15). De entrada, la afirmación clasifica al tótem desde la duda de su fuerza sagrada y la

veracidad de su representación como un objeto sagrado. Lo supuesto de las fuerzas sagradas está sostenido por una explicación previa sobre la religión de los pueblos primitivos, en la que sus creencias están narradas desde “las comprensiones pastoriles y agrícolas que dan atributos a las fuerzas de la naturaleza” (Santillana, 2011, p. 15). En este caso, las tradiciones pastoriles y agrícolas son lugares de sospecha porque sus cosmovisiones no corresponden a una racionalidad occidental y porque traen consigo el lastre del subdesarrollo. Aunque el texto escolar de Santillana no hace alusión al desarrollo, la categorización de las expresiones y comunidades religiosas no cristianas están organizadas en una línea diferencial que las distingue por la constitución racional o no de sus creencias. Esta es una evidencia del «racismo editorial» de los textos escolares en donde recurren a las clasificación racional vs. superstición como diferenciadores de las creencias, validando relaciones de poder que «racializan» las creencias y esencializa a los individuos.

En este punto, quiero señalar que, a pesar de los textos escolares de La Salle y la Conferencia Episcopal trabajan el tema de la fe, no hay evidencias considerables sobre esta relación entre fe y racionalidad. Esto sucede porque las conexiones de la religión cristiana con otras no cristianas son escasas y se usan para contextualizar someramente la realidad interreligiosa cada vez más visible. Sin embargo, sus desarrollos conceptuales albergan la idea de una única fe como meta de toda religión en el mundo (CEC, 1982) y el fenómeno de la religión como el camino para alcanzar una fe/creencia madura (La Salle, 1997). Por otro lado, es paradójico que el significado de racionalidad se usa de manera estratégica: aquí se emplea como acción reflexiva y pensada del ser humano en virtud de la búsqueda de Dios y no como el ideal moderno de la racionalización en términos de la emancipación de la autoridad divina. Lo mismo pasa con las tradiciones pastoriles y agrícolas que son confinadas al primitivismo religioso, como si la religión de la fe razonada –el cristianismo– no surgiera de las tradiciones judías del pastoreo y el nomadismo y no reprodujeran los imaginarios agrícolas sobre su supuesta fe razonada. Pareciera que sus principios más relevantes sobre la fe/creencia entraran en la lógica de las aporías, en donde sus razonamientos se constituyen en contradicciones y paradojas irresolubles.

Otro aspecto interesante de esta amalgama entre fe y racionalidad, es que se valida a través de ejercicios pedagógicos que contraponen la fe/racionalidad vs. lo mágico/supersticioso. Un ejemplo de ello es una investigación que se pide al final de una de las unidades temáticas, a

partir de la pregunta “¿En qué ponen su fe las personas ante situaciones extremas?” (Santillana, 2011, p. 38). Luego de explicar en qué consiste dicho ejercicio, se proponen dos hipótesis a modo ejemplo, para que los estudiantes formulen otras dos. Lo insólito es que el ejemplo contrapone dos afirmaciones en torno a la fe/creencia en Dios y a la creencia/superstición, que de entrada vician los hallazgos que se pueden encontrar:

“1. Ante situaciones extremas, como la enfermedad, la necesidad económica y el miedo ante el destino, un alto porcentaje de personas recurre a prácticas mágicas [...] 2. Ante situaciones extremas [...] un alto porcentaje de personas *se mantienen firmes* (cursiva es mía) en sus creencias en Dios” (Santillana, 2011, p. 38).

Para recoger la información de esta indagación, el texto escolar propone un formato que identifica el lugar en donde se hizo el ejercicio y algunos datos etnográficos sobre la población que será intervenida. Al momento de explicar el modelo de encuesta para validar o falsear cualquiera de las dos hipótesis, nuevamente se presenta una matriz que también contribuye a la tergiversación y manipulación de la información:

Cuando me diagnostican una enfermedad grave:		Cuando tengo necesidad económica o emocional:		Para tener seguridad sobre mi destino:	
	Recurro a brujos y teguas		Recurro a brujos y teguas		Recurro a brujos y teguas
	Me pongo en manos de Dios		Me pongo en manos de Dios		Me pongo en manos de Dios
	Busco soluciones prácticas		Busco soluciones prácticas		Busco soluciones prácticas

Es interesante observar las formas en que se construyen las opciones de respuesta. La primera y la segunda están redactadas en una misma línea diferencial que reproduce la tensión creencias/mágico-superstición vs. fe/creencia razonada. Recurrir a brujos y teguas es la enunciación de una categoría identitaria que está definida en contraposición a lo que no es brujo ni tegua, que en este caso se refiere a ponerse en manos de Dios. Ubicar al brujo y al tegua en relación con lo que no es, es constituir sus límites subjetivos en una línea asimétrica de poder que lo esencializa y lo hace estratégico en los diversos regímenes de la alteridad (Quijano, 2005). Me refiero a que la representación de los brujos y los teguas en los cuadros analíticos, se encapsula para posicionarse según los significados que la coyuntura social le provea. Aquí, la relación es antagónica, opuesta y contradictoria, pues los dualismos radicales derivan en la concepción de razas inferiores por no ser sujetos racionales (Quijano, 2005): los brujos y teguas son una raza religiosa inferior a aquellos que se ponen en manos de Dios.

De esta manera, la polarización de las creencias entre las razonadas y las supersticiosas, legitiman la veracidad de la fe/racionalidad occidentalizada en detrimento de las creencias/mágico-superstición, no occidentales. Es la tradicional relación entre oriente y occidente en donde “no existe ningún dato objetivo sino el resultado de una compleja construcción social: orientalizaron a oriente” (Said, 2004, p. 68); en este caso, orientalizaron a lo no cristiano. Esta diferenciación en los textos escolares es la materialización de la homogeneidad cultural que produce la amalgama nacio-religiosa a través de esta matriz colonial que esencializa estratégicamente al otro para legitimar quien lo señala. Recordemos que este vector diferencial es una de las líneas discursivas que componen la matriz colonial de las creencias y que genera tensiones en las maneras en que aparecen en los textos escolares analizados. Así mismo, es una tensión que se cruza o se complementa con las tensiones entre lo humano/superstición vs. lo divino/fe verdadera y lo determinado/fe e indeterminado/lo mágico, propias de la libertad y la autonomía en el proyecto de vida del sujeto moderno.

### **3.3 Fe/creencia desde el eje del sistema copernicano**

Finalmente, la matriz colonial de las creencias está alimentada por una postura copernicana en las maneras de desarrollar temas que tocan la sensibilidad de las creencias cristianas y el halo de irrefutabilidad que en ellas subyace. Específicamente hablo de los tratamientos temáticos de la diversidad religiosa, la globalización y la secularización. Cuando utilizo el sistema copernicano como metáfora, me refiero a una posición «gravitatoria» en la que en el centro se encuentra el sol –la religión cristiana- y alrededor suyo giran los planetas –religiones no cristianas- por fuerza de la gravedad; es decir, en función de su cosmovisión. Esta característica copernicana refuerza las distinciones binarias de las creencias religiosas y se constituye en parte de los mecanismos de control que los textos escolares analizados reproducen en función de una hegemonía y homogeneidad de la religión. En este sentido es un efecto y defecto discursivo que vehiculizan los textos escolares al momento de exponer las creencias religiosas en relación al fenómeno religioso y de la fe, componentes que hacen parte del andamio ideológico fe-creencia-religión.

Para empezar, el texto de Santillana desarrolla estos temas desde una lógica excluyente en donde la fe/creencia católica pareciera tener más sentido en lo privado y las creencias no cristianas en lo público. Los demás textos escolares no tienen en cuenta estos temas más allá de

nombrarlos ocasionalmente. Esto tiene que ver con sus tradiciones editoriales o los períodos en que fueron producidos: estos discursos de la diversidad, la globalización y la secularización tomaron fuerza en el contexto religioso a partir de la coyuntura constitucional de 1991 y de la posterior apertura de la teología a otras disciplinas sociales.

El tercer y séptimo capítulo del texto escolar de Santillana titulados “Fe, globalización y secularización” y “Religiones en el mundo” están dedicados a explicar los fenómenos de la diversidad religiosa, secularización y globalización desde la fe/creencia católica. Al hablar de diversidad religiosa, el texto pone de telón de fondo el hecho de que las comunidades humanas encuentran una «fuerza misteriosa» que se halla presente en su transcurrir histórico y que la reconocen como una “Suma Divinidad” (Santillana, 2011, p. 32). Esto incide profundamente en la vida de las comunidades y les ayuda a conformar el sistema de cosmovisiones que dan sentido a su cotidianidad. El texto escolar dice que este hecho detona un sentimiento religioso que empieza a tener cabida en la realidad cultural y que empieza a traducirse en un lenguaje y unas prácticas sociales que dan cuenta de esta comprensión trascendente. De esta manera, se crean códigos simbólicos y cosmovisiones que son la base de la organización social de las religiones que conocemos hoy en día (Santillana, 2011). Un ejemplo de esto, aparece cuando definen el hinduismo y budismo como una muestra del esfuerzo que hacen las religiones por responder a las “inquietudes del ser humano” a través de “camino, es decir, normas, doctrinas, normas de vida y ritos sagrados” (Santillana, 2011, p. 72). La exposición termina con la afirmación de que la Iglesia católica “no rechaza nada de lo que en estas religiones hay de santo y verdadero”, pues considera que por más discrepancia que pueda existir con algunas confesiones sobre sus modos de vida, doctrina y preceptos, respeta esas diferencias que muchas veces “reflejan un destello de aquella Verdad que ilumina a todos los hombres” (Santillana, 2011, p. 32).

Me llama la atención que el cristianismo, como religión, queda por fuera de esta manera de concebir la construcción de la religión. Pareciera que no tuviera nada que ver con ella y que simplemente, al final, se encargara de «respetar y no rechazar» este modo social de analizar la religión. De hecho, la presencia de la religión católica en el tema plurirreligioso es casi nula; cuestión que también sucede cuando se habla del diálogo interreligioso. Estos silencios se prolongan hasta el término de la tercera unidad, cuando se plantea un tema sobre la influencia de la religión en la vida, en donde la religión cristiana vuelve a aparecer como la religión “más

extendida en Europa” (Santillana, 2011, p. 36) y cuyos principios básicos han dado origen a “muchos preceptos y códigos éticos que se utilizan en los países occidentales” (Santillana, 2011, p. 36). En este sentido, identifico una postura copernicana en la enunciación del tema en donde la religión cristiana «enuncia» una realidad de diversidad religiosa que sucede en las otras religiones no cristianas, en función de su cosmovisión.

Esta enunciación copernicana también se manifiesta en una de las secciones que hacen parte la unidad sobre las religiones en el mundo. La sección se titula “las diversas religiones” (Santillana, 2011, p. 32) y se encarga de fundamentar la existencia de una realidad trascendente en cada pueblo y cultura. Luego de hacer su recorrido por las primeras tradiciones religiosas del mundo –como el hinduismo, y budismo– y por las maneras en que se han materializado a través de las religiones, concluye que “la Iglesia católica está abierta y preparada para compartir su visión del mundo con otras religiones. Invita a las diferentes confesiones a tener el mismo movimiento y *acercarse* [la cursiva es mía] a compartir la fe que nos une como hijos y seguidores de un mismo Dios” (Santillana, 2011, p. 32).

Si comenzamos por el título, observamos que la construcción gramatical pondera el adjetivo «diversas» como el punto de partida para explicar las tradiciones espirituales en el mundo. En este ejemplo, la palabra diversa viene del verbo latín *divertere* que significa girar en dirección opuesta: *di-* separación, oposición y *verteré* girar, dar vueltas. Si integramos este significado al sustantivo del título, nos daría algo como «las religiones que giran o están en dirección opuesta». Aunque el propósito del tema sea evidenciar la cualidad de variedad –el otro significado de la palabra diverso– en las religiones, su efecto es contrario y en la lógica de la oposición. El hecho de nombrar las tradiciones espirituales es un ejercicio de capturarlas en una definición y, lo digo no porque es un ejercicio irrealizable, sino porque en este caso son utilizadas estratégicamente para ubicarlas en una línea diferencial de dependencia. Me explico.

El motivo de explicar las tradiciones espirituales es porque la Iglesia católica las reconoce como religiones y está dispuesta entrar en diálogo con ellas; pero este «reconocer» se lee desde la diversidad diferencial y opuesta de lo que no católico. Se establece un diálogo con el otro porque es distinto a mí y porque requiere afirmar su posición identitaria en oposición al otro: si las otras religiones, como el hinduismo, “expresan lo divino mediante la inagotable fecundidad de los mitos” es porque el catolicismo no lo hace; si las diversas religiones “al tomar contacto con el progreso de la cultura, se esfuerzan por responder a dichos problemas

[entender la suma divinidad] con nociones más precisas y con un lenguaje más elaborado” es porque el catolicismo no necesita esforzarse y su lenguaje religioso es bastante claro; si “la Iglesia católica no rechaza nada de lo que en estas religiones hay de santo” es porque las otras religiones lo han hecho en algún momento con la Iglesia católica o por el contrario, pocas veces han podido rechazar la doctrina occidental del cristianismo sin resultado alguno. Además, este diálogo se configura desde el acercamiento del otro hacia el centro, es decir, desde una conversación en la que las diferencias «gravitan» y se acercan al centro del sistema. En este caso, hasta las relaciones de diálogo son controladas, copernicanamente constituidas para resaltar el centro de quien establece el diálogo. En cualquiera de los casos, el diálogo es diferencial y opuesto, reproduciendo la matriz colonial en donde las creencias occidentalizadas son el centro del relato.

En consecuencia, existe un control discursivo sobre el desarrollo temático de la diversidad religiosa y la legitimación de una relación comunicativa desequilibrada y asimétrica desde su enunciación. En este caso, la diversidad religiosa es un discurso que opera para el otro, para lo que no soy yo, para los demás. Es tarea de las otras religiones vivir la diversidad y asumir su propia subjetividad como «religiones diversas», es decir, una intersubjetividad que se arma a partir de una conversación que se hace entre iguales, es pública y llama a «ser» en el cruce del material simbólico que se comparte (Sampson, 1996). Por ello, creo que la construcción de la diversidad religiosa según el texto escolar, opera desde esta lógica copernicana y circula en lugares distintos de donde se posiciona el emisor principal.

Respecto al desarrollo temático de la secularización y globalización, el texto se refiere a la primera, como la “progresiva separación entre la religión, por una parte, y la sociedad, la política y la cultura, por otra parte” (Santillana, 2011, p. 72). Esto supone una reducción en la influencia de la religión sobre la sociedad y la aceptación de propuestas encaminadas al crecimiento espiritual. A la segunda, se refiere como el proceso de “mayor interdependencia de todas las regiones del planeta y la disminución de las barreras que obstaculizan el libre flujo de dinero, bienes, personas e información” (Santillana, 2011, p. 73). El desarrollo de los temas también pasa por una ubicación en el ámbito público de las otras religiones, sin generar vínculos ni problematizaciones a lo que pueda suceder en el ámbito privado de la religión cristiana.



En el caso de la secularización, el tratamiento de su proceso de consolidación es bastante aséptico. La secularización no pasa de ser una consecuencia del avance de la historia occidental, motivada por la configuración de los Estados después del Renacimiento. Al parecer, esto sucedió en todos los países y de la misma manera, invisibilizando las formas abruptas y heterogéneas en que apareció en otras regiones –América Latina- o que simplemente tuvo un alcance muy limitado –África, Medio Oriente y Sudeste asiático. Menciona que “las explicaciones científicas y racionalistas se popularizaron y pusieron en tela de juicio las concepciones religiosas del mundo y del ser humano”, cuestión que no tiene en cuenta la historicidad de estos cambios en los movimientos filosóficos –deísmo, teísmo, agnosticismo y ateísmo-, ni las tensiones generadas entre las instituciones estatales por el control social, el proselitismo ideológico y la producción económica. Además, pasa por alto las secularizaciones que la religión cristiana también vivió *ad intra*, y que puso en crisis su institucionalidad: cismas en la Iglesia, movimientos anticlericales, teología de la liberación, separación de los bienes de la misión, y los bienes de la Iglesia, entre otros. Nuevamente, la secularización es tratada como un fenómeno *ad extra* de la Iglesia cristiana, manteniéndola incorruptible a las heterogeneidades y fracturas que ha tenido este proceso en los recorridos religiosos de las culturas no occidentales.

Con la globalización sucede el mismo efecto de considerar este proceso universal –normal al avance científico y transgresor de todas las fronteras–, como homogéneo y «limpio» para todas las sociedades. Lo que me preocupa de esto, es la manera en como se cierra el tema con dos párrafos que articulan los procesos de la secularización, la globalización y la religión. El nodo que conecta estas dos problemáticas a la religión, se define en la “coherencia que debe existir entre nuestra postura como creyentes, con la actitud de Jesús frente a la religión, el orden social y el orden político de su tiempo” (Santillana, 2011, p. 73). El análisis no puede reducirse a asumir actitudes proféticas, revestidas del idealismo mesiánico sino pensar –y escribirlo en los textos escolares– que estos eventos no son fruto de la espontaneidad histórica, que están sujetos a las contingencias ideológicas de las luchas de poder social y simbólico en la cultura y que, sobre todo, sus alcances son distintos de acuerdo a los contextos en donde se analice.

Mencioné al principio de esta sección, que mi propósito era caracterizar la matriz colonial de las creencias religiosas a partir de las distinciones binarias de las creencias religiosas que plantean los textos escolares analizados. Considero que las tensiones discursivas desarrolladas a

lo largo del capítulo dan cuenta de las contradicciones que los textos escolares de ERE producen en las definiciones y tratamientos de la fe/creencia y que dan forma a esta malla diferencial de las creencias religiosas. De esta manera, el andamio ideológico de la fe-creencia-religión cumple su función en tanto marco discursivo en el que se leen las tensiones de las creencias religiosas, porque es la forman en que se identifican las tensiones de la materialización de los discursos nacio-religiosos. Hablar de lo humano y lo divino en intersección con lo determinado e indeterminado, que a su vez se cruza con lo racional y lo irracional en otra tensión de lo público y lo privado, es evidenciar la complejidad de los «defectos» simbólicos de la homogeneidad cultural y diferencial en la amalgama de lo nacio-religioso presente en los textos escolares de ERE. No son temas ni conceptualizaciones los que importan en últimas; son las relaciones que se utilizan para articularlos entre si y que emergen como tensiones y contradicciones.

Por ello, el análisis hasta el momento, responde al principio de que los textos escolares son “una radiografía del mundo ético del deber ser, pero también por lo que se es” (Cardona, 2007, p. 56); es decir, son una representación constituida por muchos poderes que dan cuenta de sus esquemas organizativos del mundo y que luchan para legitimarlos como paradigmas hegemónicos de la cultura. En esta labor, los textos escolares cumplen una función importante en tanto construyen un “espacio público” (Cardona, 2007, p. 59) en el se amalgaman los discursos políticos y culturales que el mismo conocimiento conlleva; ellos sacralizan la escuela como espacio de circulación de los saberes legítimos. En otras palabras, si los textos escolares cumplen su función de socializador socio-político de promover la identidad –en este caso cristiana–, la pertenencia a una sociedad determinada –la iglesia– y sus mecanismos de inclusión –la cristianización–, entonces serán unos de los dispositivos más importantes en los proyectos educativos modernos.

#### **4. POLÍTICAS DE LA PRODUCCIÓN DE LA DIFERENCIA: DIVERSIDAD RELIGIOSA: DISF«RAZA»DA EN LA NACIÓN CRISTIANA**

En el capítulo anterior, propuse la definición de andamio ideológico de la fe-creencia-religión como el marco discursivo en el que se leen las tensiones de la creencias religiosas en los textos escolares. Lo hice porque es la estructura que visibiliza las tensiones en los significados que se legitiman a través del proceso de recontextualización de lo nacio-religioso

en los textos escolares analizados. Además, porque estas tensiones se definen en función de su binarismo, produciendo paralelismos y contradicciones conceptuales que tejen una malla diferencial a la hora de abordar el tema de las creencias religiosas. Esto quiere decir, que el andamio ideológico de la fe-creencia-religión en los textos escolares analizados favorece tensiones en el proceso de recontextualización discursiva de lo nacio-religioso que, debido a su binarismo –de las tensiones–, genera matrices diferenciales religiosas que producen discriminación y estereotipia cultural.

Quiero plantear el desarrollo temático del campo de la diversidad religiosa como la cuarta articulación temática en la que la religión –componente del andamio discursivo– toma protagonismo y favorece la matriz colonial de las creencias religiosas. Si en la sección anterior, la fe/creencia fue el eje del análisis, ahora la religión será la categoría que articule el estudio de la presente sección. Encuentro que el andamio ideológico entre fe, creencia y religión, favorece un proceso de «racialización religiosa», es decir, políticas que materializan la diferencia en los textos escolares y que subsisten en una disputa por conformar estereotipos sociorreligiosos. Lo planteo, porque identifiqué maneras en que la diferencia se materializa en el discurso de la diversidad religiosa a través de las racializaciones de las representaciones y estereotipos sociorreligiosos de los textos escolares analizados y que afirman una identidad religiosa –cristiana– occidentalizada. Por ello quiero identificar las políticas que dan forma a la diferencia, aquella «rejilla» de inteligibilidad que permite «ver y hacer» la diferencia (Restrepo, 2012); en otras palabras, reconocer aquellas líneas enunciativas que se tejen en el contexto de la ERE de tal manera que oficializan los modelos religiosos racistas de nación en los modelos religiosos.

#### **4.1 Política del silencio/invisibilización**

Un primer vector que compone esta rejilla de la diversidad religiosa es la política del «silencio/invisibilización» sobre los temas de género y raza en la religión. Esta política evidencia la función selectiva que tienen los textos escolares analizados, a partir del silencio como dispositivo de control sobre otras voces y subjetividades. Aquí el silencio crea «vacíos» representacionales que pasan desapercibidos por una mirada acrítica de los temas y favorecen la naturalización de los discursos sexistas, racistas y de clase, a través de los estereotipos religiosos dominantes que los textos ponen en circulación. En esta política, el silencio no solo es ausencia sino «potencia»; es decir, el poder de mantener «contenidos» los saberes culturales

y no dejarlos emerger. En este caso, el silencio actúa con un interés homogenizador de la educación religiosa que domina y subordina a otros grupos religiosos, no tanto por lo que se menciona sino por lo que se deja de decir. Controlar estos vectores enunciativos es mantener la supuesta nación cristiana alejada de problematizaciones que atenten contra su enunciación. Explicitaré esta cuestión con los siguientes ejemplos.

Un primer caso se refiere a la ausencia generalizada de las representaciones sexo/género en la cuestión de la religión. Las representaciones y posibles identidades que dan cuenta de relaciones entre estas categorías y la religión, son casi nulas. Los textos de la Conferencia Episcopal, Paulinas y La Salle no tienen ningún desarrollo teórico o experiencial que haga alusión a representaciones construidas desde el sexo/género. Más allá de las pocas gráficas que representan a mujeres realizando actos de caridad –repartiendo pan a personas empobrecidas, ayudando en orfanatos o liderando un grupo juvenil- no existe claridad al tratar el tema, ni tampoco la preocupación de plantearlos. Solamente en el texto escolar de Santillana se hace alusión a los aportes de dos mujeres en los temas de la tolerancia religiosa y de la lucha indígena por el respeto de sus territorios; cuestión de explicaré más adelante.

Respecto a otras representaciones que aglutinen vectores como la raza y clase, tampoco se hacen evidentes. El tema de la fe/creencia, de la religión, de las identidades cristianas, del proyecto de vida, entre otros, no tienen distinciones en su argumentación ni mucho menos matices al momento de universalizar sus principios. El objetivo de estos temas está dirigido a una población homogénea y sin particularidades que puede hacer efectivo muchos de los conocimientos validados en los textos escolares. A pesar de que los textos responden a una producción editorial para estudiantes de undécimo grado, el reconocimiento de las complejidades, sobre todo de sus creencias, se ve absorbido por la uniformidad de sus planteamientos.

Estas ausencias son importantes como los mensajes explícitos, ya que denotan un proceso de selección, jerarquización y exclusión del conocimiento y los valores. Por esto son «potencia», porque aquellas normas, creencias y valores que no están declarados explícitamente también estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida escolar (Giroux, 1997). En este caso valdría preguntarse por qué existen vacíos en temas como las creencias de las tradiciones étnicas, más allá de las exotizaciones que se hacen de los pueblos primitivos, agrícolas y totémicos, o acercarse a las historias –porque no hay una– de las

religiones no occidentalizadas y descubrir otras perspectivas del cosmos y la vida, incluso saber qué otros sistemas de creencias operan en grupos o ambientes humanos que no corresponden con las «grandes» religiones del mundo: ¿acaso sus experiencias religiosas están al margen de las creencias y de los sentidos profundamente religiosos? Si bien las representaciones identitarias que reproducen los textos escolares en general son muy problemáticas, valdría la pena que el tema de la religión articulara la complejidad de las subjetividades religiosas desde los recorridos identitarios de las comunidades étnicas, afrodescendientes, *queer*, entre otros, porque tendrían mucho qué decir.

A pesar de los silencios generalizados en estos debates, el libro de Santillana presenta las historias de dos mujeres como parte del desarrollo temático de la dimensión religiosa en el ser humano y las realidades sociales que la Iglesia católica debe atender. Si bien estas historias son visibilizadas en el tema religioso, reproducen entre sí una relación diferencial y discriminatoria paralela. La primera mujer es Karen Armstrong, mujer blanca, nacida en el Reino Unido. Becaria en la Universidad de Oxford, se especializó en religiones comparadas y trabajó en varios proyectos televisivos de índole arqueológico sobre la religión cristiana. Actualmente, pertenece a la Alianza de Civilizaciones de la ONU, encargada de “acercar las culturas del mundo” (Santillana, 2011, p. 77). La segunda mujer es Leonor Imbachi, mujer Embera-Katío y activista que ha luchado toda su vida por los derechos territoriales de las comunidades indígenas colombianas (Santillana, 2011). Es una líder comunitaria que lucha contra los mineros de oro que explotan y ocupan sus tierras en el alto Sinú. No se dice nada de su procedencia, más que su conflicto con la destrucción de bosques y el envenenamiento con mercurio de los recursos hídricos de la región.

A primera vista, estas narraciones son distintas y reproducen marcaciones que constituyen estereotipos discriminatorios de género, a partir del silencio. Karen es una mujer exitosa, porque ha estudiado el tema de la tolerancia religiosa desde la visión de las religiones comparadas; cuestión que la habilita para «hablar» de las diferencias religiosas desde una narrativa homogénea: “hay una misma realidad trascendente que nos une”, “el problema son las ideologías que no promuevan un sentido de entendimiento global”, “la compasión puede derribar barreras políticas, ideológicas y religiosas” (Santillana, 2011, p. 77). Esta perspectiva de la tolerancia religiosa en una narrativa moderna que está montada sobre una historia contada desde la prosa romántica (Trouillot, 1997) en donde los conflictos y las emergencias se

trivializan a la acción del mismo fenómeno. Por ejemplo, no se menciona que muchos de los conflictos israelí-palestino son producidos por los acuerdos internacionales de tolerancia religiosa, o que la historia de la legalización de la tolerancia a través de tratados y convenios internacionales es un producto de los esquemas neoliberales para suturar las contradicciones y globalizar la religión en una misma matriz de identidad. En ese sentido, la tolerancia religiosa se convierte en un diálogo funcional: se preocupa por el reconocimiento de la diversidad y diferencias religiosas con el fin de incluirlas en una estructura social establecida (Walsh, 2010); permite «aguantar» a la vez aparta y distancia. Además, legitima una solución de carácter legal que no analiza ni reinterpreta los conflictos simbólicos que dejan los fundamentalismos religiosos.

En el caso de Leonor, puede existir una narrativa oprimida (Trouillot, 1997) en la que se cuente su historia tal y como sucedió, desde una dinámica de la complejidad. El relato de Santillana dice: “la lucha con los mineros ilegales ha traído confrontación armada porque hay problemáticas que se funden es esta disputa: grupos insurgentes, narcotráfico, subempleo y explotación [...]”, “la situación es complicada”, “esta situación se agudiza con el alza de los precios internacionales del oro [...] todos quieren venir por madera, oro, petróleo y gas” (Santillana, 2011, p. 112). Al contrario de la narrativa romántica, este relato contextualiza la lucha por la tierra, enuncia algunas confrontaciones sociales que confluyen en esta coyuntura y no desconoce la acción de sistemas centro-periferia que posicionan los sectores involucrados: mineros/explotadores y campesinos/explotados. No obstante, esta narrativa también puede legitimar silencios que controlen y clasifiquen información relevante al tema. Por ejemplo, no se dice nada sobre la movilización comunitaria «la despedida del Sinú» en contra del impacto ecológico sobre el río Sinú por la construcción de la hidroeléctrica de Urrá, sobre los efectos sociales producidos por la colonización paisa, o sobre el desplazamiento y muerte de varios líderes comunitarios, entre otros. El «rastros» que deja el texto puede ubicar a Leonor en una lucha individual -sin repercusiones- contra la extracción de oro, disputando sola por sus tierras, sin movilizaciones comunitarias, sin alianzas con otras comunidades indígenas y/o entidades ambientales.

De esta manera, podemos evidenciar la política del silencio/invisibilización incluso en las historias de Karen y Leonor, ya que la intención por visibilizar el papel de la mujer en el ámbito de la religión deja vacíos enunciativos claves en las problemáticas que abordan: tolerancia

religiosa y la lucha de indígenas colombianos por el respeto de su territorio. En relación con la construcción de nación, considero que hay similitudes con lo que Quijano plantea en torno a los procesos de mestizaje: “el nacionalismo reconoce un mestizaje desde la dinámica del blanqueamiento y de la individualización de las particularidades” (Quijano, 2005, p. 236). Desde este planteamiento, considero que los silencios temáticos de los textos escolares analizados son una política de «blanqueamiento narrativo» en el que no se reconocen las particularidades históricas de estos testimonios ni las relaciones contingentes de estas dos mujeres en la constitución de sujetos religiosos. Esta política de invisibilización es análoga a un proceso de nacionalización de lo religioso desde parámetros homogéneos y diferenciales, evocando una uniformidad religiosa ficticia y una unidad imposible de lograr. Igualmente favorecen la construcción de estereotipos discriminatorios a partir del cruce del género, raza y clase social en tanto mecanismos efectivos al momento de legitimar imágenes de la diferencia y posibilidades para distinguir sujetos (Viveros, 2004), ya que en virtud de enunciar razas, clases y géneros, se normaliza la desigualdad social a partir de diferencias biologizadas y se legitiman relaciones de poder que actúan sobre las representaciones sociales.

En síntesis, esta política de invisibilización contribuye a la matriz diferencial religiosa – que en muchos casos es colonial– en la medida en que los vacíos representaciones dejan a la deriva muchos significados que pueden ser objeto de cualquier interés ideológico. Como lo hemos evidenciado en los capítulos anteriores, el ámbito religioso es propenso a estos baches discursivos y a ponerlos en líneas diferenciales que ubican sujetos y conocimientos funcionales a la cristianización de lo religioso. En este sentido los silencios asumen su «potencia» de naturalizar discursos basados en la «ausencia» que generalmente reproducen la lógica colonial basada en la dominación religiosa hegemónica, clave en la construcción de una identidad nacio-religiosa cristiana.

## **4.2 Política de la racialización del otro religioso/religión**

Un segundo vector que hace parte de rejilla de la diversidad religiosa se refiere a la política de la «racialización del otro religioso/religión». Esta política se basa en el postulado de que la diferencia constituida en la colonia no solo es una diferencia cultural ni un reflejo de la dominación de clase sino la afirmación del lugar céntrico de la matriz raza-racismo-racialización como aspecto fundamental en las relaciones de poder-dominación en el

capitalismo (Walsh, 2010). Menciono lo anterior, porque la matriz de la diversidad religiosa afirma, de la misma manera, el lugar central de la raza como constitutivo de sus relaciones diferenciales. Si la diversidad cultural se entiende desde la matriz raza-racismo-racialización, la diversidad religiosa lo hace desde la matriz de la religión-diferencia religiosa-occidentalización de las creencias. Desde esta matriz, la política de la racialización del otro religioso/religión tiene sentido en la medida en que favorece la constitución de la diversidad religiosa a partir de la articulación de la religión-diferencia religiosa-occidentalización de las creencias, funcional al proyecto nacio-religioso de la identidad cristiana. En este sentido, los textos escolares analizados reproducen la paradoja entre los conceptos de cultura y raza descrita por Grimson:

la paradoja es que en el intento de recuperar el concepto que más se había contrapuesto a la idea de raza, la utilización clasificatoria de “cultura” para explicar la diversidad humana, identificando a cada sociedad con una cultura determinada, hizo que en muchos casos el concepto funcionara en el mundo contemporáneo de manera homóloga al de raza (Grimson, 2011, p. 63).

Considero que algo parecido a esta contradicción es reproducida por los textos escolares, ya que el desarrollo temático de la religión, al tratar de definir la diversidad religiosa en tanto particularidades simbólicas, culturales e institucionales de cada confesión, asumió la lógica discriminatoria de la idea de raza, es decir, esencializar y articular en una matriz diferencial las condiciones religiosas de las poblaciones no para reconocer particularidades sino para discriminar. En otras palabras, la religión se racializó.

Para empezar, esta racialización religiosa emerge en varios casos que, nuevamente, pertenecen al desarrollo temático del libro de Santillana. El primero se evidencia en el tema de las religiones del mundo, cuando se expresa que:

“la relación entre el hombre y Dios ha marcado profundamente la cultura, la historia, la personalidad y modo de ser de los hombres, desde los pueblos pastores y agrícolas hasta las grandes religiones históricas: el hinduismo, el budismo, el judaísmo, el cristianismo y el islamismo” (Santillana, 2011, p. 30).

Inicialmente este enunciado crea una línea que divide las «grandes» religiones del mundo –que se hacen explícitas- y lo que denominan los pueblos pastores o agrícolas. Al parecer hay un sistema diferencial que ubica en el centro a las «grandes» religiones, en función de otros que son reconocidos solamente como «pueblos». Esto se debe a una separación entre la elaboración-significación del hecho religioso que hacen estas grandes religiones y las de dichos pueblos pastoriles, basada en una concepción de desarrollismo que clasifica las formas en que se traduce culturalmente lo religioso. Me refiero a que esta enunciación produce una



clasificación entre expresiones religiosas desarrolladas/evolucionadas, como las de las grandes religiones, y expresiones religiosas no-desarrolladas/primitivas, como las de los pueblos pastoriles. Hay una clasificación a partir del supuesto de la que las experiencias religiosas «evolucionan» o salen de un estado primitivo para consolidarse en un sistema de creencias más desarrollado y fácilmente nombrable. Este fenómeno lo denomina Grimson fundamentalismo cultural: “al igual que el racismo, el fundamentalismo es una estructura conceptual que consiste en acciones que distinguen y jerarquizan a los seres y grupos humanos según condiciones supuestamente inherentes a ellos, naturales.” (Grimson, 2011, p. 64). Este fundamentalismo implica ideas y prácticas de menosprecio hacia personas supuestamente portadoras de una cultura diferente. En este sentido, los textos escolares analizados evidencian un proceso de racialización del otro no-evolucionado y no occidentalizado que se estereotipa a través de la representación opuesta de lo agrícola y pastoril. Parecería que las grandes religiones existieran al «otro lado» de los pueblos pastoriles como un punto de llegada; como si el devenir de lo religioso en estos pueblos resultara necesariamente en estas grandes religiones, invisibilizando que las perspectivas agrícolas y pastoriles de la fe fueron el punto de partida de su consolidación como instituciones religiosas.

El segundo caso, refuerza esta política de racialización religiosa a través de un mapamundi que localiza geográficamente “las religiones en el mundo actual” (Santillana, 2011, p. 68 y 69). Este mapamundi está sostenido por la idea de que “las creencias o religiones influyen en las decisiones políticas, económicas y culturales en todo el mundo” (Santillana, 2011, p. 68), cuestión que avala el hecho de ubicar estas creencias en la geografía y panorama mundial. El mapamundi está teñido por colores, según las zonas en donde hace presencia cada una de estas religiones: las «grandes» religiones que considera el texto escolar. Una silueta humana, con un color diferente, reseña la presencia de cada religión en el siguiente orden: el cristianismo –católicos, protestantes y ortodoxos-, el islamismo –sunitas y shiitas-, las grandes religiones orientales –budistas, hinduistas y sintoístas- y otras religiones –religiones tradicionales y animistas, religiones chinas y judaísmo. Las descripciones de cada grupo religioso están tituladas con los nombres de los lugares santos de cada religión y se apoyan en imágenes y descripciones que dan cuenta de algunos datos de su presencia en los países en donde se establecen.

De entrada es problemático «localizar» la diferencia de confesiones por regiones. Si bien las religiones tienen contextos específicos en donde se han consolidado sus tradiciones y verdades, no existe una estandarización geográfica que dé cuenta de la presencia activa de una religión. Es palabras de Barbero (1998), “la identidad se hace flexible y dinámica cuando se desprende de la relación con su territorio”. Me refiero a que las dinámicas sociales afectadas por la mundialización (Ortiz, 2005), migración y fragmentación de las fronteras geográficas imposibilitan la clasificación geográfica –archipiélagos religiosos– de la mayoría de fieles por religión en cada región del mundo. Su movilidad no es garantía de los nexos con el territorio.

Lo menciono porque en la narrativa del cristianismo, se considera como la religión “que ha influido más en occidente y hace presencia en todas las esferas de la sociedad; influye en las formas de pensar y, algunas veces, en la toma de decisiones a todo nivel” (Santillana, 2011, p. 68). Este tipo de enunciaciones parten de una postura anclada en la lógica del centro-periferia que favorecen, por un lado, las relaciones de control y dominación de una confesión históricamente constituida como la «religión de occidente» y, por otro lado, la representación del museo multicultural en donde las religiones se caracterizan por condiciones geográficas, vestidos, climas, comidas típicas y tradiciones folclóricas. Ambos efectos producen una absorción de las complejidades y fracturas de cualquier confesión religiosa que, en caso del cristianismo, se ven invisibilizadas: los procesos «coloniales» de evangelización, la desinstitucionalización de su fe –sin iglesia romana– y las prácticas sincréticas con otras tradiciones no occidentales. En esta línea, recordemos que las políticas de racialización/etnización de la diferencia son estrategia de los Estado-nación para controlar las disidencias de su proyecto nacional, que es este caso la vinculo con una estrategia de la Iglesia católica para «ubicar» la diferencia en las representaciones no católicas en aras de sostener su identidad cristiana. Huntington (2004) lo expresa de esta manera:

La cultura es una fuerza divisoria y al mismo tiempo unificadora: si después de la Segunda Guerra Europa quedó dividida por el telón de acero, esta línea se ha desplazado cientos de kilómetros hacia el este, separando los pueblos cristianos occidentales, por un lado, de los pueblos musulmanes y ortodoxos, por otro (Huntington en Grimson, 2012, p. 67).

En la misma narración del cristianismo, se mantiene la idea de los *acuerdos* entre Iglesia y Estado. El texto escolar dice que las relaciones con los Estados se han definido por acuerdos o “concordatos” que permiten su acción en temas educativos –por ejemplo la ERE–, de salud y fundaciones de servicio social. Recordemos que este tipo de concordatos son pactos bilaterales

en los que se acuerdan los alcances jurídicos de las potestades eclesiástica y civiles en ámbitos específicos. Estos convenios surgieron ante la incapacidad, en su momento, del Estado por asumir responsabilidades civiles, como el derecho a la educación; cuestión que motivó el liderazgo de la Iglesia católica a través de sus comunidades religiosas a organizar el sistema educativo colombiano a partir de la segunda mitad del s. XIX. A pesar de que en la actualidad el concordato sigue vigente, es una realidad de que el Estado colombiano es cada vez más contundente en sus responsabilidades civiles y que estos acuerdos no aseguran la permanencia o apoyo a los poderes eclesiásticos de la Iglesia católica.

En concordancia con el esquema del mapamundi, hay un tercer caso relacionado con las narrativas de las otras religiones en las que identifiqué dos tipos de racializaciones religiosas. La primera, tiene que ver con los estereotipos del judaísmo y el islamismo en el panorama político-económico mundial. Las marcaciones diferenciales catalogan las religiones como actores que “juegan un papel importante en la política y economía mundial” (Santillana, 2011, p. 69) porque mantienen un conflicto territorial permanente en Medio Oriente –rivalidad histórica- e influyen en la comercialización de recursos naturales como la energía y el petróleo. Es evidente el estereotipo que acopla la representación religiosa de estos pueblos con el conflicto territorial, como característica *per se* de su condición cultural. Su religión es importante para el mundo, en la medida en que su conflicto armado interviene en las dinámicas de la política y la economía internacional.

A esto se une la idea de la «guerra santa» como fruto del fundamentalismo y radicalidad de los preceptos árabes. La valoración que le merece el texto escolar es que “los países árabes y su religión son elementos críticos para la paz del mundo” (Santillana, 2011, p. 69) porque el conflicto está arraigado a sus tradiciones culturales. En este caso, el conflicto se esencializa en las paredes de un estereotipo racial que lo abstrae de sus condiciones de dominación social. Este efecto es una suerte de barbarización cultural que exotiza como «salvajes» a dicha religión y la ubica por debajo de las normas éticas mínimas del respeto por la vida. Se trata de la oposición entre civilización y barbarie. No obstante, esta criminalización de la diferencia coexiste paradójicamente con la importancia que tiene el Islam para la humanidad, respecto al “redescubrimiento de las obras clásicas de los griegos y el aporte de las matemáticas” (Santillana, 2011, p. 69). Al parecer, esto es un intento por equilibrar la culpa del otro y elevar a cierto nivel lo significativo de una cultura. Torres ilustra este fenómeno cuando expone “la

realidad extraña y ajena” como una de las estrategias curriculares incorrectas que los contenidos escolares deben superar:

En la actualidad, dado que la sociedad es cada vez más sensible a las situaciones de discriminación y marginación, esta estrategia racista de culpabilización del «otro» suele dulcificarse sobre la base de ir intercalando, puntualmente, información positiva acerca de algunas personas concretas pertenecientes a esos colectivos, señalando alguna dimensión valiosa, pero de modo esporádico. Es algo que podemos observar en los periódicos e informativos de radio y televisión cuando, ocasionalmente, sacan a relucir alguna proeza de esas personas, generalmente en situaciones de ayuda a alguien de los «nuestros». Son noticias fortuitas que muy difícilmente alteran las líneas discursivas acerca de la «maldad» y la «criminalidad», por ejemplo, del Islam, que se reproducen diariamente (Torres, 2008, p. 10).

Este tipo de racialización religiosa bajo el manto del primitivismo de la guerra santa, se refuerza cuando el fanatismo y la subversión se traslada al islamismo y judaísmo –el otro religioso-, ocultando los fundamentalismos de la propia religión. Pareciera que la religión cristiana, en concreto la católica en el país, estuviera inmune a estos fundamentalismos como característica del otro no occidentalizado. Tendríamos que analizar si las guerras ideológicas en contra del liberalismo fraguadas en los púlpitos de los templos cristianos desde el s. XIX, o la presión conservadora de la iglesia en el período de la Regeneración en Colombia, no corresponden a los patrones de un fundamentalismo cristiano a ultranza. En este sentido, dichas marcas diferenciales también pueden producir efectos sobre la vida íntima de las personas, es decir, niveles de sujeción que alcanzan el gobierno absoluto de las creencias y que se traducen en fundamentalismos provistos de reivindicaciones identitarias religiosas que pueden llegar a ser altamente discriminatorias y subalternizadoras. Parafraseando a Grimson, se trataría de un fundamentalismo cultural-religioso sostenido en una uniformidad imaginaria que no solo refuerza lo abyecto de las identidades esencializadas de los otros sino que invisibiliza las de nosotros (Grimson, 2012).

La segunda racialización religiosa, está relacionada con la caracterización del Khajuraho y el Borobudur, lugares santos, en términos animistas. Estos monumentos se describen como “lugares espirituales” y a la vez “famosos por sus esculturas eróticas” (Santillana, 2011, p. 69), ubicándolos en espacios naturales y aislados que invitan a la reflexión. Esta es la principal razón del texto escolar para sustentar que el hinduismo y budismo en sus tradiciones brahmánicas, fomentan el crecimiento espiritual y la salvación personal, pero de una manera individual. Si bien estas religiones están comprometidas con el crecimiento del alma mediante

las prácticas de la contemplación y la meditación, están íntimamente ligadas a la práctica de una «ética» rigurosa. Me refiero a que lo espiritual brahamánico no se mantiene en el orden de las ideas platónicas sino que se vincula con unas prácticas éticas que se proyectan hacia la escatología nirvánica, es decir, hacia la salvación humana. Desde esta perspectiva, el hinduismo y budismo no serían religiones sino filosofías espirituales que se orientan a la purificación del alma. Por ello, los principios de respetar la vida, no tomar lo que es me es dado, llevar una sexualidad que no dañe a los otros, hablar sin dañar y cuidar el equilibrio del cuerpo, son ejemplos de esta ética salvífica que no se limita a lo exótico ni enteramente individual-anímista, sino que tiene sentido en la convivencia y las sanas relaciones humanas. En estos términos, habría que entender el budismo e hinduismo no desde parámetros religiosos cristiano-occidentales sino de criterios budista-orientales. Una vez más, Torres explica este control sobre las subjetividades colectivas de la diferencia desde el carácter dicotómico por el que se estereotipan dichas representaciones. Torres (2008) lo menciona de esta manera:

Una de las peculiaridades del sentido común fruto de las ideologías dominantes es la construcción de categorías de valoración muy estereotipadas, que se caracterizan, especialmente, por ser de corte dicotómico: nosotros somos los buenos, ellos los malos; nosotros somos los listos, ellos los torpes; nosotros representamos la modernidad, ellos lo retrógrado, lo reaccionario; nosotros somos los pacíficos, ellos los violentos, etc. (Torres, 2008, p. 107).

Para finalizar esta sección, me referiré a una política que no es del todo diferencial pero que revela una tensión en las conceptualizaciones que los textos escolares analizados presentan sobre el compromiso social y político de la fe cristiana. Un primer elemento de esta tensión se refiere a la diferenciación que se hace entre religión y política. A pesar de que esta articulación no es común en los desarrollos temáticos de los textos escolares de ERE en general, me parece problemático que al momento de hacerlo, se parta de una relación antagónica. Uno de los ejemplos más evidentes aparece en el tema de la relación entre secularización, globalización y cristianismo. Aludiendo a que la posición cristiana frente a estos fenómenos debe corresponder a la actitud que Jesús tuvo frente a la religión, el orden social y político de su tiempo (Santillana, 2011), el texto menciona que Jesús afirma: “Pues den al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios” (Santillana, 2011, p. 73), como argumento para fundamentar que no habría problema en separar la religión y la política como fruto del proceso de secularización. Además de ser un ejercicio interpretativo muy arbitrario sobre el texto bíblico, es una división

ideológica que no tiene fundamento ni siquiera en su misma afirmación. No hay algo más ideológico que la religión misma y, cualquier agente que recontextualice las ideologías a partir de sus propios discursos, de hecho es políticamente relevante. Lo ideológico es político por consecuencia, porque es una manera de «ver y hacer» el mundo, de poder «con-formar» las relaciones sociales que legitima a partir de sus prácticas discursivas, de tomar posición, de «ubicarse», hasta para subvertir y resistir las formas injustas en que se construye el mundo.

A pesar de lo anterior, aparece un segundo elemento que entra en tensión a través de una relación entre el compromiso de la fe/creencia o presencia política del cristiano y la pobreza producida por sistemas de injusticia. Aquí hay un desplazamiento de la fe que transita del campo de la piedad al campo del compromiso social en la atención de la pobreza. Digo que la fe «transita» en el sentido porque muchas veces ha pertenecido al ámbito personal y privado, en donde la piedad ha sido su vehículo para exteriorizarse. Tradicionalmente la fe no ha sido una categoría pública o vinculada con las dinámicas sociales; más bien se ha encerrado en los límites de su misma definición: don divino.

Sin embargo, los textos escolares analizados articulan la fe/creencia con el problema de la pobreza, pero desde una perspectiva reduccionista del tema; es decir, «esencializando» la pobreza. Un ejemplo sucede cuando se habla de la pobreza desde un tratamiento esencialista de la realidad social, en el que sus causas principales radican en una actitud personal y de egoísmo ante la vida: “Hay 800.000 millones de seres humanos que disponen de un ingreso anual menor al salario mensual de un obrero. Cuando callas [a esto], tú eres el responsable; Caín eres tú”. (Paulinas, 1986, p. 48). Las preguntas a estos análisis son “¿Cuál es tu actitud ante estas situaciones? (Paulinas, 1986, p. 48). Existen varios ejemplos que refieren la pobreza a esta *culpa individual*, sin conexión alguna con una visión estructural que produce pobreza e injusticia. Los pobres no son espontáneos; son consecuencia de estructuras injustas que *empobrecen* a los individuos. Aquí identifico una visión de la pobreza e injusticia como causas no-causadas y que la respuesta a estas problemáticas empieza por uno mismo. Algo de razón hay en esto, pero subordinar la atención de la pobreza e injusticia a la iniciativa humana, es invisibilizar de tajo el análisis estructural y sociopolítico de estas problemáticas, necesario en el análisis crítico de la religión.

A modo de conclusión puedo decir que la diversidad religiosa en tanto lugar de tensión discursiva, revela su perfil funcionalista. Me refiero a que la diferencia como discurso se está

recontextualizando en los textos escolares analizados en términos de diálogo, convivencia y tolerancia de la pluralidad religiosa, que no analiza las causas de los desequilibrios y desigualdades culturales y se hace funcional con las reglas de homogenización e invisibilización social de un modelo neoliberal (Walsh, 2010). En este sentido, la diversidad religiosa se queda en el mero reconocimiento de las diferencias, produciendo la absorción de sus propias complejidades. Así lo plantea Walsh al hablar de la interculturalidad acrítica:

La interculturalidad aquí es funcional no sólo al sistema, sino también al bienestar individual, al sentido de pertinencia de los individuos a un proyecto común, y a la modernización, globalización y competitividad de “nuestra cultura occidental”, ya asumida como cultura propia latinoamericana (Walsh, 2010, p. 84).

Mirándolo de este modo, la diversidad religiosa sigue reproduciendo un efecto de homogenización de las creencias religiosas que, a la postre, resulta en un dispositivo discursivo mayoritariamente discriminatorio y excluyente que moldean las representaciones religiosas de manera sectaria. Este sectarismo es un mecanismo propio de la formación de las identidades nacionales con el fin de reconstituir el ideal de la nación: la comunidad imaginada del pueblo de Dios. Es importante resaltar que este tipo de nacionalismos enraizados en procesos de racialización religiosa, corren el riesgo de legitimar la diversidad religiosa como un proceso de «blanqueamiento» de las particularidades; es decir, un ejercicio de occidentalización del poliglotismo en las creencias religiosas.

## CONCLUSIONES

Emprender el reto de articular el tema religioso desde los paradigmas crítico-teóricos de los estudios culturales no ha sido tarea fácil. Desde un punto de vista pragmático, la religión aún lleva sobre sus espaldas el yugo de mantenerse en las abstracciones del mundo inmaterial y de su desconexión con las contingencias humanas. Ha asumido el reto permanente de redefinir su identidad en cada uno de los sucesos históricos en los que se ha sentido vulnerada por las corrientes sociales, económicas y políticas. Desde un punto de vista experiencial, la religión se ha constituido en una utopía que me ha permitido caminar por los senderos de su realidad compleja y por las profundas raíces que ha cultivado a lo largo de la historia del mundo. Además, porque las voces de los jóvenes a quienes he dedicado mi vida, me han revelado la necesidad de apuntalar su existencia a partir de referentes religiosos que les provean sentidos de vida que valgan la pena.

En este telón de fondo, un tanto nostálgico y existencial, es donde nacen mis inquietudes humanas y profesionales por «desfosilizar» la reflexión sobre la religión. Más allá de las críticas prosaicas de algunos autores por socavar el papel de la religión en una sociedad imaginadamente secular o de los fundamentalismos que han edificado un halo de irrefutabilidad a las verdades y cosmovisiones religiosas, quiero ubicarme en las fronteras de los dualismos que han conceptualizado la religión como buena/mala, humana/divina, necesaria/accesoria. En este sentido, quiero encontrar mi posición política para mirar más allá de las evidencias que la realidad social ficciona como natural y pacífica –sin luchas ni contenciones ideológicas– y configurar una subjetividad desde las prácticas intelectuales que he visto y aprendido en los estudios culturales.

Desde esta perspectiva, la anterior investigación se convirtió en la piedra de toque que desencadenó muchas preocupaciones en mi labor docente; entre ellas, la inquietud por las prácticas pedagógicas. El hecho de acercarme y circunscribirme en la perspectiva de las pedagogías críticas –cruce intelectual y político entre los estudios culturales y la educación– me ha ayudado a comprender la escuela como una institución “resueltamente política y cultural” (McLaren, 1998, p. 257); es decir, un escenario de «luchas y contestaciones» de distintas formas sociales e ideológicas que suelen enfrentarse en un proyecto de dominación y poder. Además me ha mostrado nuevas posibilidades para constituir otras subjetividades distintas a las



de docentes y estudiantes en tanto sujetos políticos que reconocen su historia y buscan la transformación social (Giroux, 1996).

No obstante, las prácticas pedagógicas advirtieron de la necesidad de analizar con cuidado uno de los mecanismos más eficientes a la hora de reproducir y legitimar patrones culturales. Me refiero a los textos escolares en tanto objetos culturales e históricos que nos ayudan a comprender los modos de pensar e imaginarios ideológicos a través de los cuales los grupos sociales conforman sociedad y se piensan como colectivos (Giroux, 1996). Por ello, mi interés investigativo comenzó por identificar el tipo de las publicaciones escolares que pedagogizan el tema de la religión y sus maneras de seleccionar un conocimiento que por mucho tiempo estuvo contenido en el ámbito privado de la piedad y las manifestaciones religiosas personales.

Paralelamente a este interés hubo dos preocupaciones que encauzaron mi problema de investigación. La primera se refiere al uso –a veces arbitrario– de los textos escolares en las prácticas docentes, como una herramienta que se volvía casi indispensable en la planeación temática de las materia de educación religiosa. La segunda, tiene que ver con la importancia de estudiar y caracterizar la complejidad de las búsquedas religiosas y de sentido de lo(a)s jóvenes escolares. El cruce de estas dos preocupaciones me llevaron a intuir que los textos escolares de ERE desarrollan el tema religioso al margen de los debates del saber/poder y de las tensiones políticas e ideológicas que articula la religión como un tema de pertinencia cultural. Me di cuenta de que los textos escolares evidencian muy poco o nada estas perspectivas y mantienen «encapsulado» el tema religioso en aprendizajes recetarios, lejanos de criticidad. La formación en criterios religiosos que le ayuden al(la) joven a optar maduramente por sus apuestas de sentido, es un propósito todavía incipiente en la escolarización de la religión.

Con este panorama, me focalicé en analizar los textos escolares de ERE en grado undécimo desde dos miradas. Por un lado, entendiendo el texto escolar como un «efecto-de» la institucionalización legal-educativa de esta educación religiosa en el país y, por otro lado, un «defecto» al momento de materializar estas retóricas nacionales y religiosas en sus tratamientos temáticos. Esta doble propiedad del efecto y el defectos es la que ubica a los textos escolares en tanto espacio discursivo de lo nacional y lo religioso; es decir, un tipo de lugarización de los discursos nacio-religiosos en unas condiciones históricas y contextuales específicas. De esta

manera, mi investigación tomó cuerpo y arrojó las siguientes conclusiones que pretendo articular a continuación.

## **1. LOS «EFECTOS» DE UNA EDUCACIÓN RELIGIOSA COHESIONADORA**

Entender los textos escolares de ERE como un «efecto-de» las ideas y prácticas jurídico-legales de la educación religiosa, fue comprender que esta educación religiosa se convirtió en un factor cohesionador y legitimador de los proyectos políticos del Estado de la Iglesia católica en el ámbito educativo nacional. Una primera conclusión es que la instrucción religiosa sirvió de justificación al proyecto conquistador a través de las reducciones como el nuevo modelo de organización social. Este ideal de población trajo consigo efectos sobre las construcción del otro indígena en tanto las nuevas condiciones sociales los convirtió en «objetos» de cuidado y por el otro, «sujetos» necesitados de educarse o de evangelizarse. En este sentido, el ideal de población se transforma en un proyecto de dominación territorial y cultural en el que la instrucción religiosa encuentra su lugar privilegiado para existir como un mecanismo para «corregir» los errores antiguos de la doctrina indígena mediante la cristianización de sus adeptos. De esta manera, las legislaciones subsiguientes justificarán la reducción –control y pacificación– de estas poblaciones desplazadas a partir de la conversión cristiana; es decir, las leyes legitimarán la conquista a partir de la lógica de la evangelización y su mecanismo ideológico más eficiente: la instrucción religiosa

Una segunda conclusión tiene que ver con la influencia de las concepciones de Estado-nación en la institucionalización de la instrucción religiosa. A pesar de sus disputas ideológicas, los idearios nacionales del liberalismo y el conservadurismo demostraron un interés común por consolidar una identidad nacional a partir de los fines políticos y económicos de cada partido. Por un lado, el liberalismo defendía la idea de Estado-nación desde la industrialización capitalista y la descentralización de los poderes estatales, mientras que el conservadurismo le apostaba al progreso desde el positivismo del saber científico con el anhelo de restablecer el orden y las reformas políticas y educativas. Son estas tensiones ideológicas las que permiten a la religión visibilizarse en los principios constitucionales del país y en varias de reglamentaciones jurídicas. Estos marcos legales los que legitiman la religión católica como la religión oficial del país y la instituyen como una política de Estado pero delegada administrativamente a la institución religiosa. Las Constituciones de 1830 hasta 1886 juegan un

papel importante en esta denominación oficial de la religión católica, incluso el Concordato de 1887 como reacción al periodo independentista en donde el Estado colombiano se declara soberano de la corona española y por lo tanto de la co-legislación de la Iglesia.

Una tercera conclusión se refiere a que la historia editorial de los catecismos y manuales de instrucción desde el s. XIX es la que fragua las condiciones actuales de los textos escolares de ERE. La instrucción religiosa en poder de la Iglesia convirtió a los catecismos y manuales en dispositivos pedagógicos del discurso católico y de su praxis religiosa, utilizando los métodos de instrucción catequética y la presencia de sacerdotes o maestros. Además, estos materiales hicieron parte del proyecto Estado-nación para unir las divisiones históricas generadas por los periodos colonialistas e independentistas en el país y construir una sociedad moderna. Con el giro epistemológico del concepto de Estado en Colombia a partir de la Constitución de 1991, la educación religiosa requiere de nuevas conceptualizaciones frente a la libertad y diversidad religiosa, cuestión que promueve la producción de textos escolares por varias empresas editoriales, con el fin de pensar la ERE en términos de estándares, competencias y ejes temáticos en consonancia con las nuevas exigencias constitucionales.

## **2. LOS DEFECTOS DE LA AMALGAMA NACIO-RELIGIOSA EN LOS TEXTOS ESCOLARES**

Comprender los «defectos» de las materializaciones temáticas de las retóricas nacionales y religiosas en los textos escolares analizados es identificar la complejidad de una educación religiosa que produce una amalgama entre lo nacional y lo religioso a partir de la contradicción y yuxtaposición de distintos vectores enunciativos articulados en núcleos temáticos. Una primera conclusión tiene que ver con las narrativas patrióticas y proféticas que favorecen el propósito de una memoria histórica y religiosa colectiva. Los textos escolares en cuestión revelaron un tratamiento de la memoria histórica a través de los ideales del heroísmo y del sacrificio de personajes bíblicos, como parte de una profecía del pueblo de Dios orientada hacia una homogenización religiosa de la población colombiana.

Una segunda conclusión se refiere a la articulación temática del proyecto de vida en donde los desarrollos temáticos de la temporalidad humana parcelada, de una libertad «liberada» y «contienda» en lo público y de una ciudadanía cristiana propuesta dialécticamente desde lo público y lo privado fueron los vectores enunciativos que materializaron una identidad

nacio-religiosa en los textos escolares. Estos cruces discursivos en el proyecto de vida son los que evidencian una subjetividad moderna problemática en los textos escolares que, por un lado, se hace funcional a un ideal homogenizador de la nación cristiana y por otro, deja muchas incertidumbres de su realización en la vida real

La tercera conclusión plantea que los textos escolares constituyen una matriz diferencial colonial que conforma modelos de organización y legitimación/deslegitimación de las creencias religiosas. Un primer ejemplo tiene que ver con la diferenciación que opera entre la fe/creencia cristiana y las creencias que no corresponden a una racionalidad occidentalizada de la fe. Este ejercicio de reconocimiento de la diferencia en las creencias del otro, es también un acto de afirmación de las propias creencias que genera un sentimiento de homogenización y nacionalidad a partir de ellas. En este caso, la metáfora del «cultivo» de la fe y las creencias, la división creada entre fe racional occidentalizada y creencia supersticiosa no occidentalizada y la postura copernicana de los textos escolares sirvieron para ilustrar los recorridos discursivos de una homogenización de la identidad nacio-religiosa cristiana.

Y la cuarta conclusión se refiere a entender el tema de la diversidad religiosa como una articulación que favorece determinadas políticas de la diferencia en tanto invisibilizan ciertos conocimientos y valores del tema religioso y fomentan representaciones y estereotipos socio-religiosos que afirman una identidad religiosa cristiana occidentalizada; es decir, una política de racialización del otro religioso/religión. Tanto la política de invisibilización como la de racialización hacen parte de la rejilla de inteligibilidad que permite «hacer» la diferencia para proteger un deseo de homogenización identitaria en el plano religioso. En este caso la religión fue una categoría estratégica que se utilizó para sustentar la diversidad religiosa en aras de cohesionar un sentimiento nacio-religioso como cristianos, ya que esta homogeneidad siempre se aplicaba «contra» los demás.

En síntesis, mi intuición de que las formas amalgamadas de lo nacio-religioso no cumplen a cabalidad su propósito enunciativo es una certeza que emerge del análisis anteriormente presentado. Si bien existen conexiones temáticas entre las retóricas de una nación y las de una religión su propósito no llega a definirse en su totalidad: reproducir una nación a través de las identidades religiosas católicas. Por ello fue importante que mi análisis diera cuenta de la complejidad de los vectores enunciativos en tanto manifestaban problemas en sus articulaciones como temas centrales de la educación religiosa.

Además de que este ejercicio investigativo continúe en otra etapa en donde se analice la recepción de estos discursos nacio-religiosos en los estudiantes, valdría la pena ahondar en las condiciones que mantienen la educación religiosa como un poder hegemónico pese a las condiciones legales y constitucionales vigentes. Pareciera que el debate por el saber de la ERE no se ha dado aún. La educación religiosa colombiana no ha pasado por una articulación entre saber/poder, porque la primera ha sido tan sedimentada en las dinámicas socioculturales del país que el saber de la ERE no se cuestiona ni se problematiza. Solo ha existido una relación de poder con la educación religiosa que se visibiliza en las articulaciones hegemónicas de la Iglesia católica. Y si eso pasa, creo que la cuestión del poder y religión es pertinente y necesaria de profundizar.

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes Primarias

- Conferencia Episcopal de Colombia. (1982). *Comprometidos con Jesucristo 11º*. Colección Mi experiencia “Dios es amor”. Medellín: Inspectoría de las Hijas de María Auxiliadora
- Corpas, I., Díaz, J., Tobar, T., & Blanco, B. (1986). *Religión 11º*. Colección Evangelio y Vida. Bogotá: Paulinas.
- Galindo, L., Figueroa, J., & Buitrago, C. (2011). *Caminos de fe. Proyecto de vida social*. Bogotá: Santillana.
- Tejeiro, L., Sanmartín, H., & Vivas, S. (1997). *Mi proyecto personal de vida*. Colección Camina en presencia de Dios. Bogotá: Distrito Lasallista de Bogotá.

### Fuentes Secundarias

- Anderson, B. (2003). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de cultura económica.
- Andrade, M. (2011). Religión, política y educación en Colombia: La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración. En: *Revista de Historia Regional y Local*, 3, (6), abril, pp.154-172. Recuperado el 17 de febrero de 2013 en, URL:[http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/article/viewFile/12267/pdf\\_97](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/article/viewFile/12267/pdf_97)
- Barbero, J. (1998). Modernidades y destiempos latinoamericanos. En: *Revista Nómada*, 8, pp .20-34. Bogotá: Universidad Central.
- Berstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico* (3ra. Ed.). Madrid: Morata
- \_\_\_\_\_ (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. En: M. Díaz Villa & N. E. López (Eds.) Bogotá: Colección Seminarium, Magisterio.
- Cardona, P. (2007). *La nación de papel: textos escolares, lectura y política, Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Casquete J. (2009). ‘Sobre tumbas pero avanzamos’. Horst Wessel y el troquel martirial en el nacionalismo . En: Casquete J. & Cruz, R. (Eds.) *Políticas de la muerte: Usos y abusos del ritual fúnebre en la Europa del s. XX*. Madrid: Catara.
- Concordato de Colombia con la Santa Sede. *Ley 20 de 1974*. Diciembre 18, diario oficial, año CXI. No. 34234, 14 enero de 1975. Recuperado de de URL: [http://mre.cancilleria.gov.co/wps/portal/embajada\\_santasede!/ut/p/c0/04\\_SB8K8xLLM9\\_MSSzPy8xBz9CP0os3gLUzfLUH9DYwOL4BAnAyMvVyM3IyPTAGNDU\\_2CbEdFA\\_KVyXgk!/?WCM\\_PORTLET=PC\\_7\\_85F9UO1308STB02JE2F225P3H4\\_WCM&WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/wps/wcm/connect/WCM\\_EMBAJADA\\_SANTASEDE/embajada/relaciones+bilaterales/concordato+con+la+santa+sede](http://mre.cancilleria.gov.co/wps/portal/embajada_santasede!/ut/p/c0/04_SB8K8xLLM9_MSSzPy8xBz9CP0os3gLUzfLUH9DYwOL4BAnAyMvVyM3IyPTAGNDU_2CbEdFA_KVyXgk!/?WCM_PORTLET=PC_7_85F9UO1308STB02JE2F225P3H4_WCM&WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/WCM_EMBAJADA_SANTASEDE/embajada/relaciones+bilaterales/concordato+con+la+santa+sede)
- Conferencia Episcopal de Colombia (2008). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar*. Bogotá: Autor.
- Conferencia Episcopal Latinoamericana (1999). *Orientaciones generales para la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el Caribe*. Revisión 2001. México: Departamento de Educación.
- Constitución Política de la República de Colombia de 1830. Recuperado el 2 de mayo de 2013, en URL: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=13692>

- Constitución Política del Estado de Nueva Granada de 1832. Recuperado el 2 de mayo de 2013, en URL: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=13694#0>
- Constitución de la República de la Nueva Granada de 1843. Recuperado el 2 de mayo de 2013, en URL: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=13695#0>
- Constitución Política de la República de Colombia de 1886. Recuperado el 2 de mayo de 2013 en URL: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=7153#1>
- D'Angelo, O. (2004). *Formación por competencias, complejidad y desafíos de la educación histórico-cultural, humanista y crítica*. Trabajo presentado en “Congreso de Pedagogía 05”, La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas ( CIPS). En URL: <http://168.96.200.17/ar/libros/cuba/angelo13.rtf>
- Deleuze, G.(1999). ¿Qué es un dispositivo? En: AAVV, *Michel Foucault, filósofo*, pp. 155-163. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Díaz, M. (2001). *El discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Colección Seminarium, Magisterio.
- Duarte, J.E. & Riveros M. C. (2011). El uso de los catecismos en la enseñanza de la religión católica en el período Neogranadino y de los Estados Unidos de Colombia 1831-1886. En: *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, enero-junio, pp. 119-150.
- Forgacs, D. (1999). National-Popular: Genealogy of a Concept. En: Simon During (Ed.). *Cultural Studies Reader*, pp. 177-190. London: Routledge.
- Foucault, M. (1999). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Gauchet, M. & Ferry, L. (2007). *Lo religioso después de la religión*. Barcelona: Anthropos
- Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N. & Beck, U. (1996). Modernidad y autoidentidad. En: Beriaín, J (Comp.). *Consecuencias perversas de la modernidad: modernidad contingencia y riesgo*, pp. 33-71. Barcelona: Anthropos..
- Giner, S. (2006) 2da edición. Diccionario de sociología. Madrid, Alianza Editorial.
- Giroux, H. (1996). Is there a place for cultural studies in colleges of education? En: Giroux, H., Lankshear, C., MacLaren, P. & Peters. En: *Revista Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, Vol. 17, Issue 2, 1995, pp. 127-142.
- (2001). *Theory and Resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Westport: Conn, Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: crítica a las teorías de la identidad*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gonzalez, S., Kreither, J., Rodríguez, M., & Zabala, G. (2009). Individuación y Modernidad: la Constitución de la Persona en el Espacio Público. En: *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Vol.16, pp.5-20. Recuperado 26 de marzo de 2013 de URL: [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-17952009000100001&lng=es&nrm=iso](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-17952009000100001&lng=es&nrm=iso)
- Harre, R., y Van Langenhove, L. (1991). Varieties of Positioning. En: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21, (4), pp. 393-407.
- Hernández, A. & Meza, H. (2012). Diversidad religiosa y educación: el problema de la legitimación histórica y política en el continente americano (Avance de investigación). En: *Un estado del arte sobre los estudios de la diversidad religiosa en Argentina, Colombia y Perú (1990 – 2010)*. Bogotá: Observatorio de la diversidad religiosa y de las culturas en América Latina y el Caribe.

- Herrera, M. (1993). Historia de la educación en Colombia la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. En: *Revista colombiana de educación. Universidad Pedagógica Nacional*. 26, 97 – 124. Recuperado el día 25 de marzo de 2013 en URL: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26\\_06ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf)
- Helg, A. (s.f.). *Educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo entre 1934-1938*. Recuperado el 22 de marzo de 2013 en URL: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/6\\_04ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/6_04ens.pdf)
- Kaufmann, C. (2007). Educación y Dictadura. Los textos escolares en la historia argentina reciente, (III Tomo ). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Laclau, E. (1986). *Política e ideología en la teoría marxista: capitalismo, facismo, populismo*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2005) *“La razón populista”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- López, B. (2008). Los textos escolares de lengua castellana y comunicación en la formación de identidades sexuales. En: *Revista Horizontes Educativos*, Vol. 13, (1), pp. 35-45. Chile: Universidad del Bío-Bío.
- Magendzo, A. (2006). *Recontextualización Curricular: Campo de recontextualización oficial y campo de recontextualización pedagógica*. Recuperado el 07 de enero de 2013 en URL: [http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/2006/11/recontextualizacion\\_curricular.html](http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/2006/11/recontextualizacion_curricular.html).
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Mora, Claudia (2008). *La metáfora de la estética: subjetividad y autonomía de seis mujeres artistas en la obra de su vida*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México.
- Morales, C., Kiss, D. & Guarda, A. (2006). El libro del texto escolar como interventor sociocultural en la construcción de la identidad cultural. En: *Revista Impulso, Revista de Ciências Sociais e Humanas*, Vol. 17, (42), enero-abril, pp. 21-28. Piracicaba, Sao Paulo: Instituto Educacional Piracicabano.
- Negrin, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. En: *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. VI, (6), diciembre 2009, pp. 187-208. Recuperado el 21 de septiembre de 2011 en URL: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>
- Ossenbach, G. & Somoza, M. (2000). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Serie Proyecto Manes, UNED Ediciones.
- Quijano, Aníbal (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E.(comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. P, 246. Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Requerimiento de 1513 (s.f). Recuperado el 28 de febrero de 2013 en URL: <http://www.gabrielbernat.es/espana/leyes/requerimiento/r1513/r1513.html>
- Restrepo, E. (2012). Lugares y políticas de la diferencia. II Seminario internacional de la Red de estudios y políticas culturales. Universidad Metropolitana de México, 30 de septiembre, (paper)
- Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: «eventualización» y problematización en Foucault. En: *Revista Tábula Rasa*, (8), enero-junio, pp. 111-132.



- Salazar, O. (2005). *La ciudadanía compleja como fundamento de la paz social*. pp. 351-384. Recuperado el 31 de marzo de 2013 de URL: <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/item20/eirene20ap4.pdf>
- Sampson, E. (1996). Celebrando al otro: una interpretación dialógica de la naturaleza humana. En: Cordero, T. Dobles, I. & Pérez, R. (Comp.). *Dominación social y subjetividad. Contribuciones de la psicología social*, pp. 31-60. Costa Rica: Universidad de Costa Rica
- Sarbin, T. (1986). The narrative as a Root Metaphor for Psychology. En: Sarbin T. (Ed.), *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*, pp. 3-21. Estados Unidos: Praeger.
- Siciliani, J., Turriago, D. & Triana, J. (2012). *Informe final de investigación de "Itinerarios de creencia de jóvenes", Ira fase: Interpretación de experiencias que influyen en el itinerario de creencias de jóvenes de undécimo grado de los colegios de La Salle de Bogotá que os conducen a una toma de posición ante lo religioso en el contexto de la educación religiosa escolar. Culminación de la fase: diciembre de 2012*. Universidad de La Salle (documento inédito).
- Szurmuk, M. & McKee, R. (Coord.) (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. En: *Revista de Educación*, (345), enero-abril, pp. 83-110. Revista en línea, recuperado en 11 de febrero de 2013 en URL: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre345/re34504.pdf?documentId=0901e72b8123719b>
- Trouillot, M. (1997). *Silencing the past: power and the production of history*. Boston: Mass, Beacon Press
- Van Dijk, T. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Viveros, Mara. (2004 ). Nuevas formas de representación y viejos estereotipos raciales en los comerciales publicitarios colombianos. En: Viveros y Lavou Zoungbo ( Eds), *Jeux socio-symboliques de la nomination des Noir(e)s en Amérique Latine*, pp. 79-101. Perpignan: CRILAUP/Presses Universitaires de Persignan.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, pp. 75-96. La Paz-Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

## Anexo 1: Uso de los textos escolares de ERE en las instituciones lasallistas

En el primer semestre de 2011, fruto de un plan de acompañamiento docente que realicé en los 16 colegios lasallistas que hacen parte del Distrito Lasallista de Bogotá, me di cuenta del lugar que ocupaban los textos escolares en la conformación de las prácticas de los docentes del área. La industria editorial entraba de manera contundente al espacio educativo, con colecciones de libros para todos los niveles y de acuerdo a los saberes y competencias que debían desarrollarse en el tema religioso. La siguiente tabla, sintetiza el número de instituciones educativas que usan el libro de texto en los grados correspondientes y las cuatro publicaciones más importantes que circulan en las prácticas de la ERE hasta finales del segundo semestre de 2011:

Libro de texto	No. de instituciones											
	Pre	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10	11°
<i>Camina en presencia de Dios.</i> Ediciones La Salle. Preescolar a Undécimo	2	6	6	6	6	7	4	4	4	5	4	4
<i>Creo.</i> Ed. San Pablo. Preescolar a Undécimo							3	3	3	5	5	5
<i>Caminos de fe.</i> Ed. Santillana. Preescolar a Undécimo.	1	1	1	1	1	1	5	4	5	4	2	3
<i>Hablemos de Dios.</i> Ediciones SM. Preescolar a Undécimo.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>14</b>

Según estos datos, se percibe un alto porcentaje de uso de estos textos escolares en casi la totalidad de la básica primaria y secundaria. Aunque en la mayoría de los casos estos libros de textos no son obligatorios y sean material de consulta, estas editoriales son las que determinan temáticamente el trabajo de la ERE en los diferentes grados y validan su propuesta en la organización curricular del área, junto con otros materiales de carácter teológico y pastoral. Un segundo elemento, tiene que ver con el aumento significativo en el nivel de uso y/o consulta de estos textos. Al parecer la utilización de este material bibliográfico pasa de un promedio de 7 instituciones (5-10) en primaria a uno de 14 instituciones (13-16) en bachillerato. Numéricamente se duplica el porcentaje de utilización de los textos escolares por los docentes, siendo los grados de 6°, 8°, 9° y 11° los más elevados. Para efectos de la investigación cabe resaltar que el uso del libro de texto en el grado undécimo se encuentra en un segundo lugar respecto al más alto (9°), en igual posición con otros (6° y 8°) y por encima de dos grados más (7° y 10°). Un tercer aspecto, se relaciona con la intuición de que la presencia considerable de estos textos en las prácticas de la ERE, promueve la desprofesionalización del ejercicio pedagógico entre los docentes. El hecho de que la industria editorial esté tan presente en la organización curricular del área, deja sospechas sobre el desarrollo pedagógico que se hace de la ERE en las instituciones, sobre la idoneidad del docente como especialista de la religión y sobre todo, el empoderamiento de las posibilidades de construcción de las mismas prácticas pedagógicas.

## Anexo 2: Estructura metodológica de los textos escolares analizados

Texto escolar	Estructura	Unidades temáticas	Ejemplos de preguntas
LA SALLE Mi Proyecto personal de vida	<i>Imagine que.</i> Introducción de un texto bíblico o una historia relacionada con el tema. <i>Mensaje.</i> Desarrollo del tema, apoyado en textos bíblicos o en el catecismo. <i>Escucho a Dios.</i> Lectura de una cita bíblica. <i>Me comprometo a.</i> Redacción de un compromiso para hacer vida el tema estudiado. <i>Nunca olvidaré.</i> Repaso de los conceptos desarrollados	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tengo una historia.</li> <li>2. Dios hace historia con su pueblo.</li> <li>3. Dios se hace persona como yo</li> <li>4. Con Jesús construyo mi historia</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué significa ser hijos de Dios cuando las calles se ven repletas de personas abandonadas?</li> <li>- ¿Cuáles son las dimensiones más desarrolladas y débiles de mi proyecto personal?</li> <li>- ¿Qué significado tiene la libertad para los jóvenes de hoy?</li> <li>- ¿Qué es la fraternidad con el mundo de hoy?</li> </ul>
PAULINAS Religión 11º, Evangelio y Vida	<i>Motivación.</i> Introducción de un texto bíblico o una historia relacionada con el tema. <i>Mensaje.</i> Desarrollo del tema, apoyado en textos bíblicos o en el catecismo. <i>Reflexiona.</i> Cuestionario de los conceptos desarrollados. <i>Tu compromiso.</i> Redacción de un compromiso para llevar a la práctica el tema estudiado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Una decisión importante.</li> <li>2. Dios nos llama.</li> <li>3. La gran noticia.</li> <li>4. Convocados en un pueblo.</li> <li>5. Nuestra respuesta como iglesia.</li> <li>6. Me decido por Cristo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué ideas te parecen más importantes?</li> <li>- ¿Qué es el egoísmo? Da dos ejemplos.</li> <li>- ¿Qué es obrar por coacción?"</li> <li>- ¿Cuáles son las características del Reino de Dios?</li> <li>- ¿Qué ofrece Dios a Abraham y a Moisés?</li> </ul>
CEC Comprometidos con Jesucristo	<i>Presentación del tema.</i> Desarrollo del tema, apoyado en textos bíblicos o el catecismo. <i>Evangelio: oración y vida.</i> Lectura e interpretación de una cita bíblica. <i>Para reflexionar y recordar.</i> Actividades aplicativas (resúmenes, cuadros, noticias) <i>Repasando... cuánto sabes?</i> Cuestionario de los conceptos desarrollados.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Te llamé por tu nombre.</li> <li>2. Creció y se hizo árbol.</li> <li>3. Libertad.</li> <li>4. Fe y política, fe y ciencia.</li> <li>5. El Evangelio de Jesús.</li> <li>6. Evangelio, oración y vida.</li> <li>7. Repasando cuanto saber</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Define y explica el compromiso político del cristiano</li> <li>- ¿Qué campos abarca la dimensión política?</li> <li>- ¿Qué es la OCTOGÉSIMA ADVENIENIS?</li> <li>- ¿Quién es Dios para cada uno de ustedes?</li> <li>- Define cada uno de los Sacramentos</li> </ul>
SANTILLANA El proyecto social de vida	<i>Comprendo mi fe.</i> Desarrollo del tema, apoyado en textos bíblicos y en apoyado en otras disciplinas. <i>Doy razón de mi fe.</i> Lectura e interpretación de una cita bíblica. <i>Integro fe y vida.</i> Relato de un testimonio edificante. Aplico a la realidad. <i>Actividades de repaso.</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El hecho religioso, creencias y religiones en el mundo.</li> <li>2. Revelación de Dios, OTRO TEMAReligión y sociedad, Fe y crecimiento personal.</li> <li>3. Fe, globalización y secularización, ciencia y biotecnología, ateísmo.</li> <li>4. Reconciliación y paz, Doctrina Social de la Iglesia, Amor cristiano.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿La experiencia religiosa del ser humano a lo largo de la historia ha sido manifestación progresiva de Dios?</li> <li>- ¿Cuál es tu opinión sobre la actitud del ateo que se presenta en el relato?</li> <li>- ¿Cuál es la actitud de la Iglesia Católica frente a las religiones no cristianas?</li> <li>- ¿Crees que la ciencia y la religión son enemigas irreconciliables? ¿Por qué?</li> </ul>