

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 24 / enero-junio de 2018

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

SOPHIA, *Colección de Filosofía de la Educación* es una publicación filosófica-científica de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), tiene una periodicidad semestral, cuyo primer número apareció en junio de 2006. El objetivo de *SOPHIA* es teorizar la educación desde un punto de vista filosófico, con datos de la psicología individual y colectiva, de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, de la sociología, de la cultura y del desarrollo de las ciencias empíricas, para renovar, actualizar y articular mejor el nivel conceptual, procedimental y experiencial de las ciencias de la educación. La revista promueve la difusión de artículos de carácter monográfico que sean inéditos, científicamente contruidos, con un método que articule adecuadamente el análisis y la síntesis; que sean propositivos, en el núcleo de la Filosofía de la Educación. Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (ISSN: 1390-8626).

La administración de *SOPHIA* se realiza a través de los siguientes parámetros:

La revista utiliza los sistemas anti plagio  

Los artículos cuentan con código de identificación (*Digital Object Identifier*) 

El proceso editorial se gestiona a través del *Open Journal System* 

Es una publicación de acceso abierto (*Open Access*)
con licencia *Creative Commons*



Las políticas *copyright* y de uso *post print*, se encuentran publicadas en el Repositorio de Políticas de Autoarchivo *SHERPA/ROMEO*.

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:

- <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia>
- <http://www.ensayistas.org/critica/revistas.htm>
- <https://www.redib.org>
- <http://www.iissue.unam.mx/iresie>
- <http://iresie.unam.mx>
- <http://clase.unam.mx>

Sophia está indexada en las siguientes
Bases de Datos y sistemas de información científica

BASE DE DATOS SELECTIVAS



PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS



DIRECTORIOS SELECTIVOS



HEMEROTECAS SELECTIVAS



BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS



POLÍTICAS DE COPYRIGHT DE LAS EDITORIALES Y AUTOARCHIVO



OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES UNIVERSITARIAS



University
of Victoria





Wageningen University



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA



Maastricht University



REDES SOCIALES



Facebook: <https://www.facebook.com/SophiaUPS/>



Twitter: <https://twitter.com/RevistSophiaUPS>



Academia.edu: <https://independent.academia.edu/SophiaColeccióndeFilosofíadelaEducación>



ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Sophia_Ups



Google: <https://plus.google.com/u/0/105223710240103280296>



LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/revista-sophia-ups-150108132?trk=hp-identity-name>

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 24, enero-junio de 2018. Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+5397) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: revista-sophia@ups.edu.ec

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

EDITORES JEFE / CHIEF EDITORS

Dra. FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR GORDÓN
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. VICENT GOZÁLVEZ PÉREZ
Universidad de Valencia, España

EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Dr. JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR
Centro Educativo Salesiano Don Bosco, adscrito
a la Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. (c) ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dra. (c) JESSICA LOURDES VILLAMAR MUÑOZ
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

COEDITORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL COEDITORS

Dr. WILLIAM DARÍO ÁVILA DÍAZ
Fundación Observatorio Multidisciplinario para la Construcción
del Conocimiento, Colombia

Dr. JOSÉ ÁNGEL BERMÚDEZ GARCÍA
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. JAVIER COLLADO RUANO
Big History Institute, Australia

Dr. WALTER FEDERICO GADEA
Universidad de Huelva, España

Dra. VIRGINIA GONFIANTINI
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. MAURO MANTOVANI
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

Dr. JULIO ALBERTO MÁRQUEZ LANDA
Grupo Qualinet, Universidad Edgar Morín y Tecnológico de Monterrey, México

Dr. RIGOBERTO PUPO PUPO
Universidad “José Martí” de Latinoamérica; Multiversidad: Mundo Real
“Edgar Morin” de México y Universidad de La Habana, Cuba

Dr. HÉCTOR MARCELO RODRÍGUEZ MANCILLA
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Brasil.

Dr. JAIME YANES GUZMÁN
Academia de Estudios e Investigación Complexus Edgar Morin (AEICEM),
Santiago, Chile.

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Dr. RÓMULO IGNACIO SANMARTÍN GARCÍA
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. GIUSEPPE ABBÁ
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

Dr. FERNANDO ACEVEDO CALAMET
Centro Universitario Regional del Noreste, Universidad de la República, Uruguay

Dr. ESTEBAN BARRA FRANCISCO
Universidad de Barcelona, España

Dr. DIEGO ALBERTO BELTRÁN
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. ANTONIO BERNAL GUERRERO
Universidad de Sevilla, España

Dra. AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA
Universidad de Navarra, España

Dr. NELDO CANDELERO
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. FABIÁN CASTIGLIONE
Instituto Superior de Formación Docente Espiritu Santo, Argentina.

Dra. ANA CASTRO ZUBIZARRETA
Universidad de Cantabria, España.

Dr. JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR
Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus-Amazonas, Brasil

Dr. JESÚS CONILL SANCHO
Universidad de Valencia, España.

Dr. CARLOS A. CULLEN SORIANO
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. RAIMUNDO DE TEIXEIRA BARRADAS
Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus-Amazonas, Brasil.

Dr. CARLOS JESÚS DELGADO DÍAZ

Universidad de La Habana, Cuba.

Dr. JUAN ESCAMEZ SÁNCHEZ

Universidad Católica de Valencia, España.

Dr. JOSÉ RAMÓN FABELO CORZO

Universidad Autónoma de Puebla, México.

Dr. RAMÓN F. FERREIRO

Nova Southeastern University (NSU), Florida, Estados Unidos.

Dr. JUAN LUIS FUENTES

Universidad Complutense de Madrid, España.

Dra. MARÍA GARCÍA AMILBURU

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Dr. FERNANDO GIL CANTERO

Universidad Complutense de Madrid, España.

Dr. JOSÉ ENRIQUE GÓMEZ ÁLVAREZ

Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, México.

Dr. JOSÉ LUIS GÓMEZ MARTÍNEZ

Universidad de Georgia, Estados Unidos

Dr. JUAN CARLOS GRIJALVA

Assumption College, Massachusetts, Estados Unidos.

Dr. PABLO MANUEL GUADARRAMA GONZÁLEZ

Universidad Central de las Villas, Santa Clara, Cuba.

Dra. LUCILA GUTIÉRREZ SANTANA

Universidad de Colima, México.

Dr. KUREETHADAM JOSHTROM

Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia.

Dr. GONZALO JOVER OLMEDA

Universidad Complutense de Madrid, España.

Dr. GERARDO MARCELO KAHAN

Universidad de Rosario, Argentina.

Dr. SEBASTIÁN KAUFMANN SALINAS

Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Dr. JOSÉ ANTONIO LAGO FORMOSO

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Dr. RAMÓN LUCAS LUCAS

Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, Italia.

Dr. WALTER MARCELO MADUEÑA
Instituto Superior Don Bosco, Unidad orgánica de la Universidad Católica
de Angola, Costa Atlántica de Africa

Dr. SERGIO MENA MUÑOZ
Universidad Complutense de Madrid, España.

Dr. JAIR MIRANDA DE PAIVA
Universidad Federal de Espiritu Santo (UFES) Centro Universitario
Norte de Espiritu Santo, San Mateo, Brasil.

Dr. AGUSTÍN DOMINGO MORATALLA
Universidad de Valencia, España.

Dra. CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN
Universidad de Navarra, España.

Dr. JUAN ANTONIO NICOLÁS MARÍN
Universidad de Granada, España.

Dr. DIEUDONNÉ OTEKPO OLABIYI ENIYANKITAN
Institut Supérieur de Philosophie et des sciences humaines Don Bosco. Instituto
Superior de Filosofía y de Ciencias Humanas Don Bosco, Togo, República Togole-
sa, Africa.

Dra. CRUZ PÉREZ PÉREZ
Universidad de Valencia, España.

Dr. LUIS PORTA
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Dr. RAFAEL REPISO CABALLERO
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.

Dr. ALBERTO ISAAC RINCÓN RUEDA
Observatorio Multidisciplinario para la construcción del Conocimiento
- OBSKNOW, Colombia.

Dr. LUIS ROSÓN GALACHE
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia.

Dr. DAMIAN SALCEDO MEGALES
Universidad Complutense de Madrid, España.

Dr. DAMIÁN SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Centro Universitario de Espiritu Santo (UNESC), Espiritu Santo, Brasil.

Dr. MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO
Universidad de Santiago de Compostela, España.

Dr. SANTIAGO DE PABLO CONTRERAS
Universidad de País Vasco, España.

Dr. RALPH WEBER
Universidad de Basilea, Suiza.

Dr. SANTIAGO ZARRIA
Universidad, Alemania

Dr. ALEJANDRO JOSÉ DE OTO
Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),
Argentina.

Dr. BABU THALIATH
Jawaharlal Nehru University, New Delhi, India

Dr. JOSÉ TRANIER
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

CONSEJO DE REVISORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD

Dr. (c) WILLIAM FREDY AGUILAR RODRÍGUEZ
Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

Dr. JORGE ALARCÓN LEIVA
Universidad de Talca, Chile.

Dr. MAURICIO ALBORNOZ OLIVARES
Universidad Católica del Maule, Chile.

Dr. MIGUEL ALDAMA DEL PINO
Universidad de Matanzas, Cuba.

Dra. HARLENE ANDERSON
Summer Institute, Estados Unidos.

Dra. XIMENA DEL CONSUELO ANDRADE CÁCERES
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. ABEL ARAVENA ZAMORA
Universidad de Barcelona, España.

Dr. CARLOS ÁNGEL ARBOLEDA MORA
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

Dr. CARLOS ARTURO ARIAS SANABRIA
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Dra. MARÍA MILAGROS ARMAS ARRÁEZ
C.E.I. Multilingüe Minicole, España.

Dra. MARÍA ELENA ARRIAGADA ARRIAGADA
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Mstr. JORGE AROS VEGA
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Dr. ALFONSO ÁVILA DEL PALACIO
Universidad Autónoma de México, México.

Dr. LORENA BASUALTO PORRA
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Dr. JORGE ANTONIO BALLADARES BURGOS
Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.

Dr. CRISTIAN EDUARDO BENAVIDES
Universidad de Cuyo, Argentina.

Dr. RODOLFO MAURICIO BICOCCA
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Dra. ALCIRA BEATRIZ BONILLA
Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),
Argentina.

Dra. PATRICIA CECILIA BRAVO MANCERA
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.

Dr. CARMEN GLORIA BURGOS VIDELA
Universidad Autónoma de México (UNAM), México.

Dra. MARTHA BURGNET ARFELIS
Universidad de Barcelona, España.

Dra. ISABEL CANTÓN MAYO
Universidad de León, España.

Dra. MARÍA JOSÉ CARAM
Universidad Católica de Córdoba, España

Dra. ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Dr. PABLO CARRANZA
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.

Dr. CARLOS AUGUSTO CASANOVA GUERRA
Centro de Estudios Tomistas, Universidad Santo Tomás, Chile.

Dra. MARÍA INÉS CASTELLARO
Centro de Estudios Filosóficos y Teológicos, Córdoba, Argentina.

Dr. DAMIÁN CASAUBON
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Mstr. JOSÉ ANTONIO CASTORINA
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. JUAN H. CEPEDA
Universidad Santo Tomás, Colombia.

Dr. VINICIO ALEXANDER CHÁVEZ VACA
Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Dr. MAURICIO CHASPAL ESCUDERO
Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Dr. JOHN CHRISTOPHER KOMMALAPUDI
Ethiopian Civil Service University, Etiopía.

Dr. MAXIMILIANO BASILIO CLADAKIS
Universidad de San Martín, Argentina.

Mstr. FRANCISCO CORDERO
Universidad Tecnológica de Chile.

Dra. (c) YOSKIRA NAYLETT CORDERO DE JIMÉNEZ
Universidad de Carabobo, ciudad de Valencia, Estado de Carabobo, Venezuela

Dr. JAVIER CORONA FERNÁNDEZ
Universidad de Guanajuato, México.

Dr. ANTONIO CORREA IGLESIAS
Universidad de Miami, Estados Unidos.

Dr. ANTONIO CREMADES BEGINES
Universidad de Sevilla, España.

Dr. MIGUEL FRANCISCO CRESPO
Escuela Latinoamericana de Pensamiento y Diseños Sistémicos, Colombia.

Dr. RICHARD DE LA CUADRA
Xavier Educational Academy, Estados Unidos.

Dra. JANICE DEFEHR
The Taos Institute, Brasil.

Dr. BALAGANAPATHI DEVARAKONDA
Dravidian University, Kuppam, India.

Dr. JAVIER ECHENIQUE SOSA
Universidad Andrés Bello, Chile.

Dr. OMAR ESCALONA VIVAS
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora,
Venezuela.

Dr. LUCIANO ESPINOZA RUBIO
Universidad de Salamanca, España.

Dr. JAVIER ALEJANDRO ESPINOZA SAN JUAN
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dra. INÉS FERNÁNDEZ MOUJÁN
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. HORACIO FERREYRA
CONICET, Argentina.

Dr. RODRIGO FIGUEROA WEITZMAN
Universidad Andrés Bello, Chile.

Dr. ERNESTO FLORES SIERRA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Dr. CRISTÓBAL FRIZ ECHEVERRÍA
Universidad de Santiago de Chile.

Dr. ROBERTO AGUSTÍN FOLLARI
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Dr. DANTE AUGUSTO GALEFFI
Universidad Federal de Bahía, Brasil.

Dr. WENCESLAO GARCÍA PUCHADES
Universidad de Valencia, España.

Dr. JONATHAN GARCÍA CAMPOS
Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Dr. JEAN CARLOS GARCÍA ZACARÍAS
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Dra. TERESA GARGIULO
Universidad de Congreso, Argentina.

Dr. FABIÁN GIMÉNEZ GATTO
Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

Dra. LAURA GIOSCIA
Universidad de la República, Uruguay.

Dr. JUAN DAVID GÓMEZ OSORIO
Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. JOSÉ DOMINGO GÓMEZ ROZAS (TXOMIN)
Universidad de País Vasco, España.

Dr. JOSÉ LUIS GONZÁLEZ GERALDO
Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Dra. LUCERO GONZÁLEZ
Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dr. JAVIER GONZÁLEZ SOLAS
Universidad Complutense de Madrid, España.

Dra. YULIANA GÓMEZ ZAPATA
Tecnológico de Antioquia, Colombia.

Dra. MARIA CORNELIA GOTTSCHALK CRISTIANE
Universidade de São Paulo, Brasil.

Dr. JAVIER GARCÍA CALANDÍN
Universidad de Valencia, España.

Dr. JAVIER GUARDADO MENDOZA
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México.

Dr. SAMUEL GUERRA BRAVO
Investigador independiente, Ecuador.

Dr. JÓNAS GUSTAFSSON
Investigador Independiente, Dinamarca.

Dr. ANDRÉS HERMANN ACOSTA
Universidad Indoamérica, Ecuador.

Mstr. NADIA HERNÁNDEZ SOTO
Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, México.

Dr. FRANCISCO-JAVIER HERRERO-HERNÁNDEZ
Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), España.

Dr. ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Dr. JOSÉ RAMÓN HOLGUÍN BRITO
Asociación de Rectores de Universidades del Caribe y América, ARCA,
República Dominicana y Estados Unidos.

Dr. ANDRÉ HUBERT ROBINET
Universidad Católica del Norte-Antofagasta, Chile.

Dr. FELIPE MARTÍN HUETE
Universidad de Granada, España.

Dr. DAMIÁN ISLAS MONDRAGÓN
Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Mstr. LILIAN JARAMILLO NARANJO
Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.

Dr. GUILLERMO LARIGUET
Universidad Nacional de Córdoba, España.

Dr. CAMILO LARREA OÑA
Investigador Independiente, Ecuador.

Dr. HEBER LEAL JARA
Universidad de Concepción, Chile.

Dra. NATALIA LERUSSI
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. ORLANDO LIMA
Universidad Autónoma de México (UNAM), México.

Dr. IDALMIS LÓPEZ SANCHEZ
Instituto Latinoamericano y Caribeño, Cuba.

Dra. INMACULADA LÓPEZ-FRANCÉS
Universidad de Valencia, España.

Dra. MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela, España.

Dr. JOSÉ FELIZ LOZANO AGUILAR
Universidad Politécnica de Valencia, España.

Dra. DELIA MANZANERO
Red Europea de Alumni, España.

Dra. JOSSEILIN JASENKA MARCANO ORTEGA
Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello, Venezuela.

Dra. INÉS MÁRQUEZ
Universidad Federal de Bahía, Brasil.

Dr. XICOTÉNCATL MARTÍNEZ RUIZ
Revista Innovación Educativa, México.

Dr. JETHRO MASÍS
Universidad de Costa Rica.

Dra. CLAUDIA MARÍA MAYA FRANCO
Universidad de Medellín, Colombia.

Dr. ITZEL MAYANS
Universidad Autónoma de México (UNAM), México.

Dr. AQUILES MEDUBA
Universidad Bolivariana de Venezuela.

Dra. JULIANA MERÇON
Universidad Veracruzana, México.

Dra. PAULA CRISTINA MIRA BOHÓRQUEZ
Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. MAURICIO MOLINA GALLARDO
Universidad de Costa Rica.

Dr. EDUARDO GABRIEL MOLINO
Instituto Alicia M. de Justo, Buenos Aires, Argentina.

Dr. AGOSTINO MOLteni
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dra. LAURA ELIZABETH MONTENEGRO
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. JUAN DIEGO MOYA
Universidad de Costa Rica.

Dr. ENRIQUE V. MUÑOZ PÉREZ
Universidad Católica de Maule, Chile.

Dr. RAFAEL NIÑO DE ZEPEDA G.
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Dr. MATÍAS OROÑO
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dra. ANDREA PAULA OROZCO
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Argentina.

Dr. DELFÍN ORTEGA SÁNCHEZ
Universidad de Burgos, España.

Dra. DORYS NOEMI ORTIZ GRANJA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Dr. JOSÉ MANUEL OSORIO
Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

Dr. DANIEL VICENTE PALLARES DOMÍNGUEZ
Universitat Jaime I, España.

Dr. ÁLVARO JULIO PELÁEZ CEDRÉS
Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Dr. LUIGI PELLEGRINO
Diócesis de Zacapa, Guatemala.

Dr. SERGIO PÉREZ CORTÉS
Universidad Autónoma de México, Iztapalapa, México.

Dr. ANTONIO PÉREZ
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela.

Dra. MICHAEL A. PETERS
University of Waikato, Nueva Zelanda.

Dr. EDGAR OSVALDO PINEDA
Universidad Santo Tomas de Villavicencio, Colombia.

Dr. IVÁN ALFONSO PINEDO CASTILLO
Universidad Nacional de Colombia.

Dr. EDWARD ANDRÉS POSADA GÓMEZ
Pontificia Universidad Bolivariana, Colombia.

Dra. MIRIAM PRIETO
Universidad Autónoma de Madrid, España.

Dr. XAVIER PUIG PEÑALOSA
Universidad del País Vasco, España.

Dr. PABLO HERNANDO JOSÉ QUINTANILLA PÉREZ WICHT
Universidad Católica del Perú.

Dr. CIRO DIEGO RADICELLI GARCÍA
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.

Dr. VICENTE RAGA ROSALENY
Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ DÍAZ
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, México.

Dr. JAVIER GUSTAVO RÍO
Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina

Dra. EVA REYES GACITÚA
Universidad Católica del Norte, Chile.

Dra. SUSIE RIVA-MOSSMAN
Research Assistant Health Institute HES-SO Valais, Suiza

Dra. ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ ORTIZ
Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

Dr. MARIANO LUIS RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTERGAS
Universidad de Santiago de Compostela, España

Dra. CLARA ROMERO PÉREZ
Universidad de Huelva, España

Dr. JOSÉ ALBERTO RIVERA PIRAGAU
Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, España

Dr. JULIO ERNESTO RUBIO BARRIOS
Tecnológico de Monterrey, México.

Dra. MARÍA JOSÉ RUBIO
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Dr. ADELMO SABOGAL PADILLA
Academir Charter School Miami, Estados Unidos

DR. CARLOS SKLIAR
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Dr. CARLOS SANHUEZA
Universidad de Chile.

Dr. FREDDY ORLANDO SANTAMARÍA VELASCO
Pontificia Universidad Bolivariana, Colombia

Dr. JACIR SANSÓN JUNIOR
Universidad Espirito Santo, Brasil.

Dra. NANCY SANTANA
Revista Ágora-Trujillo, Venezuela.

Dr. RICARDO FLORENTINO SALAS ASTRÁIN
Universidad Católica de Temuco, Chile.

Dr. RAÚL FRANCISCO SEBASTIÁN SOLANES
Universidad de Valencia, España.

Dr. VICENTE SERRANO MARÍN
Universidad Autónoma de Chile.

Dra. NATALIA SGRECCIA
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Dr. JOSÉ EMILIO SILVAJE APARISI
Universidad de Valencia, España.

Mstr. VERÓNICA PATRICIA SIMBAÑA GALLARDO
Universidad Tecnológica Equinoccial/Universidad Central del Ecuador.

Mstr. SANDRA SIQUEIRA
Facultad Salesiana Don Bosco Manaus - Amazonas - Brasil.

Dr. ORLANDO SOLANO PINZÓN
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Dr. DAVID ALFONSO SOLÍS NOVA
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dr. JESÚS TURISO SEBASTIÁN
Universidad Veracruzana, México.

Dr. MARIANO ERNESTO URE
Universidad Católica Argentina.

Dra. MÓNICA ELIZABETH VALENCIA
Universidad de Carabobo, Venezuela.

Dr. IVÁN DANIEL VALENZUELA MACARENO
Universidad Libre, Colombia.

Dr. CARLOS EDUARDO VALENZUELA
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Dr. JESÚS VALVERDE BERROCOSO
Universidad de Extremadura, España.

Mstr. MIRTA ALA VARGAS PÉREZ
Universidad del Valle de Puebla, México.

Dra. CARMEN VARGUILLAS
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Dra. VICTORIA VÁSQUEZ VERDERA
Universidad de Valencia, España.

Dr. MARCELO VILLAMARÍN CARRASCAL
Investigador independiente, Ecuador

Dr. JUAN PABLO VIOLA
Universidad de Piura, Perú.

Dr. JAIME YÁNEZ CANAL
Universidad Nacional de Colombia.

Dr. HAIBO ZENG
Communication University of China.

CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT

Coordinación Abya-Yala: Hernán Hermosa Mantilla

Corrección y estilo: Paulina Torres Proaño

Diagramación: Martha Vinueza Manosalvas

Diseño de portada: Marco Gutiérrez Campos, Raysa Andrade Cedeño

Soporte OJS: Tania Barrezueta; Angel Luis Torres Toukoumidis;
Marco Gutiérrez Campos y Wilson Verdugo

Gestión técnica y divulgación: Jefferson Alexander Moreno Guaicha

CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE

Juan Pablo Salgado

Juan Bottasso Boetti, sdb

José Juncosa Blasco

René Unda Lara

Jaime Padilla Verdugo

Floralba Aguilar Gordón

Sheila Serrano Vicenti

Fabrizio Freire Morán

John Calle Sigüencia

Betty Rodas Soto

Andrea De Santis

Mónica Ruiz Vásquez

Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Javier Herrán Gómez, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Fax: (+593 7) 4 088 958

E-mail: srector@ups.edu.ec

CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura

Universidad Politécnica Salesiana

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

PBX: (+593 7) 2 050 000 - Ext. 1182

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral,
N.º 24, enero-junio de 2018.

Editores Jefes:

Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Dr. Vicent Gozávez Pérez

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Av. 12 de Octubre N22-22 y Wilson UPS-Bloque A.

Telf.: (+593 2) 2 506 247, Quito-Ecuador.

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

Impresión: Centro Gráfico Salesiano (Antonio Vega Muñoz 10-68 y General Torres).

Telf.: (+593 7) 2 831 745, Cuenca-Ecuador.

Correo electrónico: centrograficosalesiano@Ins.com.ec

CÓDIGO ÉTICO

«Sophia» como publicación que busca la máxima excelencia internacional, se inspira en el código ético del Comité de Ética de Publicaciones (COPE), dirigido tanto a editores como a revisores y autores.

Compromisos de los autores

- **Originalidad y fidelidad de los datos:** Los autores de originales enviados a «Sophia» atestiguan que el trabajo es original e inédito, que no contiene partes de otros autores o de otros fragmentos de trabajos ya publicados por los autores. Además confirman la veracidad de los datos, esto es, que no se han alterado los datos empíricos para verificar hipótesis.
- **Publicaciones múltiples y/o repetitivas:** El autor no debe publicar artículos en los que se repitan los mismos resultados en más de una revista científica o cualquier otra publicación de carácter o no académica. La propuesta simultánea de la misma contribución a múltiples revistas científicas es considerada una práctica éticamente incorrecta y reprobable.
- **Atribuciones, citas y referencias:** El autor debe suministrar siempre la correcta indicación de las fuentes y los aportes mencionados en el artículo.
- **Autoría:** Los autores garantizan la inclusión de aquellas personas que han hecho una contribución científica e intelectual significativa en la conceptualización y la planificación del trabajo como en la interpretación de los resultados y en la redacción del mismo. Al mismo tiempo se ha jerarquizado el orden de aparición de los autores conforme a su nivel de responsabilidad e implicación.
- **Acceso y retención:** Si los miembros del Consejo Editorial lo consideran apropiado, los autores de los artículos deben poner a disposición también las fuentes o los datos en que se basa la investigación, que puede conservarse durante un período razonable de tiempo después de la publicación y posiblemente hacerse accesible.
- **Conflicto de intereses y divulgación:** Todos los autores están obligados a declarar explícitamente que no hay conflictos de



intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.

- **Errores en los artículos publicados:** Cuando un autor identifica en su artículo un importante error o una inexactitud, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionarles toda la información necesaria para listar las correcciones pertinentes en la parte inferior del mismo artículo (siempre en nota al margen, para no alterar la publicación).
- **Responsabilidad:** La responsabilidad del contenido de los artículos publicados en «Sophia» son exclusivas de los autores. Los autores se comprometen también a que se ha realizado una revisión de la literatura científica más actual y relevante del tema analizado, teniendo presente de forma plural las diferentes corrientes del conocimiento.

24



Compromisos de los revisores

- **Contribución a la decisión editorial:** La revisión por pares es un procedimiento que ayuda a los editores para tomar decisiones sobre los artículos propuestos y también permite al autor mejorar la calidad de los artículos enviados para su publicación. Los revisores asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta, constructiva y sin sesgo, tanto de la calidad científica como de la calidad literaria del escrito en el campo de sus conocimientos y habilidades.
- **Respeto de los tiempos de revisión:** El revisor que no se sienta competente en la temática a revisar o que no pueda terminar la evaluación en el tiempo programado, deberá notificar de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a evaluar los trabajos en el menor tiempo posible para respetar los plazos de entrega, dado que en «Sophia» los límites de custodia de los manuscritos en espera son limitados e inflexibles por respeto a los autores y sus trabajos.
- **Confidencialidad:** Cada manuscrito asignado debe ser considerado como confidencial. Por lo tanto, estos textos no se deben discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores.

- **Objetividad:** La revisión por pares debe realizarse de manera objetiva. Los revisores están obligados a dar razones suficientes para cada una de sus valoraciones, utilizando siempre la plantilla de revisión. Los revisores entregarán un informe crítico completo con referencias adecuadas según protocolo de revisiones de «Sophia» y las normativas públicas para los revisores; especialmente si se propone que el trabajo sea rechazado. Están obligados a advertir a los editores si partes sustanciales del trabajo ya han sido publicadas o están bajo revisión para otra publicación.
- **Visualización de texto:** Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de obras fundamentales posiblemente olvidadas por el autor. El revisor también debe informar a los editores de cualquier similitud o solapamientos del manuscrito con otros trabajos publicados.
- **Anonimidad:** Para garantizar que el proceso de revisión sea lo más objetivo, imparcial y transparente posible, la identidad de los autores se suprime antes de ser enviados los trabajos a revisión por pares. Si se da el caso de que por alguna causal se ha visto comprometida la identidad de los autores, sus filiaciones institucionales o algún otro dato que ponga en riesgo la anonimidad del documento, el revisor debe notificar de inmediato a los editores.



Compromiso de los editores

- **Decisión de publicación:** Los editores garantizarán la selección de los revisores más cualificados y especialistas científicamente para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo, con los menores sesgos posibles. «Sophia» opta por seleccionar entre 2 y 3 revisores por cada trabajo de forma que se garantice una mayor objetividad en el proceso de revisión.
- **Honestidad:** Los editores evalúan los artículos enviados para su publicación sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación de raza, género, orientación sexual, religión, origen étnico, nacionalidad, opinión política de los autores.
- **Confidencialidad:** Los editores y los miembros del grupo de trabajo se comprometen a no divulgar información relativa a los artículos enviados a la publicación a otras personas que no sean autores, revisores y editores. Los editores y el Comité Edi-

torial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.

- **Conflicto de intereses y divulgación:** Los editores se comprometen a no utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin el consentimiento por escrito del autor.
- **Respeto de los tiempos:** Los editores son responsables máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados, para asegurar una rápida difusión de sus resultados. Se comprometen fehacientemente a cumplir los tiempos publicados (máximo de 60 días en la estimación/desestimación desde la recepción del manuscrito en la Plataforma de Revisión) y máximo 150 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos).

26



«Sophia» se adhiere a las normas de código de conductas del **Comité on Publication Ethics (COPE)**:
<http://publicationethics.org/resources/code-conduct>

CODE OF CONDUCT

«Sophia» as a publication that seeks the highest international excellence, is inspired by the ethical code of the Committee on Publications Ethics (COPE), aimed at publishers, reviewers and authors.

Authors' commitments

- **Originality and fidelity of the data:** The authors of originals sent to «SOPHIA» attest that the work is original and unpublished, which does not contain parts of other authors or other fragments of works already published by the authors. In addition they confirm the veracity of the data, that is, that the empirical data have not been altered to verify hypotheses.
- **Multiple and/or repetitive publications:** The author should not publish articles in which the same results are repeated in more than one scientific journal or any other non-academic publication. The simultaneous proposal of the same contribution to multiple scientific journals is considered an ethically incorrect and reprehensible practice.
- **Attributions, quotations and references:** The author must always provide the correct indication of the sources and contributions mentioned in the article.
- **Authorship:** The authors guarantee the inclusion of those people who have made a significant scientific and intellectual contribution in the conceptualization and planning of the work as in the interpretation of the results and in the writing of it. At the same time the order of appearance of the authors has been ranked according to their level of responsibility and involvement.
- **Access and retention:** If the members of the Editorial Board consider it appropriate, the authors of the articles should also make available the sources or data on which the research is based, which can be kept for a reasonable period of time after publication and possibly becoming accessible.
- **Conflict of Interest and Disclosure:** All authors are required to state explicitly that there are no conflicts of interest that may have influenced the results obtained or the proposed interpre-

tations. Authors should also indicate any funding from agencies and/or projects from which the research article arises.

- **Errors in published articles:** When an author identifies an important error or inaccuracy in his/her article, he/she should immediately inform the editors of the journal and provide them with all the information necessary to list the relevant corrections at the bottom of the article (always in a Note to the margin, not to alter the publication).
- **Responsibility:** The responsibility of the content of the articles published in «SOPHIA» is exclusive of the authors. The authors also commit themselves to a review of the most current and relevant scientific literature on the analyzed subject, taking into accounts in a plural form the different streams of knowledge.

28



Commitments of reviewers

- **Contribution to editorial decision:** Peer review is a procedure that helps publishers make decisions about proposed articles and also allows the author to improve the quality of articles submitted for publication. The reviewers undertake a critical, honest, constructive and unbiased review of both the scientific quality and the literary quality of writing in the field of their knowledge and skills.
- **Respect of review times:** The reviewer who does not feel competent in the subject to review or who cannot finish the evaluation in the scheduled time must notify the publishers immediately. The reviewers commit to evaluate the manuscripts in the shortest possible time in order to comply with the deadlines, since in «Sophia» the limits of custody of the waiting manuscripts are limited and inflexible due to respect of the authors and their work.
- **Confidentiality:** Each assigned manuscript must be considered confidential. Therefore, these texts should not be discussed with other people without the express consent of the publishers.
- **Objectivity:** Peer review should be done objectively. Reviewers are required to give sufficient reasons for each of their assessments, always using the review template. The reviewers will submit a complete critical report with appropriate references according to the «Sophia» revision protocol and the public gui-

delines for the reviewers; especially if it is proposed that the work be rejected. They are required to advise editors if substantial portions of the work have already been published or are under review for another publication.

- **Text visualization:** The reviewers commit to indicate precisely the bibliographic references of fundamental works possibly forgotten by the author. The reviewer should also inform editors of any similarity or overlap of the manuscript with other published works.
- **Anonymity:** To ensure that the review process is as objective, unbiased and as transparent as possible, the identity of the authors is deleted before the papers are submitted for peer review. If, for any reason, the identity of the authors, their institutional affiliations or any other information that jeopardizes the anonymity of the document has been compromised, the reviewer must notify the publishers immediately.

Commitment of publishers

- **Decision of publication:** The editors will guarantee the selection of the most scientifically qualified reviewers and specialists to express a critical and expert appreciation of the work, with the least possible biases. «Sophia» chooses between 2 and 3 reviewers for each work so as to ensure greater objectivity in the review process.
- **Honesty:** Publishers evaluate articles submitted for publication on the basis of scientific merit of the contents, without discrimination of race, gender, sexual orientation, religion, ethnic origin, nationality, and political opinion of the authors.
- **Confidentiality:** Publishers and members of the working group agree not to disclose information relating to submitted articles for publication to persons other than authors, reviewers and publishers. The editors and the Editorial Committee commit themselves to the confidentiality of the manuscripts, their authors and reviewers, so that anonymity preserves the intellectual integrity of the whole process.
- **Conflict of interests and disclosure:** publishers commit not to use in their own research content of articles submitted for publication without the written consent of the author.

- **Respect of the review times:** Publishers are responsible for compliance with the time limits for revisions and publication of accepted manuscripts, to ensure a rapid dissemination of their results. They commit themselves to complying with published times (maximum of 60 days in the estimation/rejection from receipt of the manuscript in the Review Platform) and a maximum of 150 days from the beginning of the scientific review process by experts).

**«Sophia» adheres to the Code of Conduct
Committee on Publication Ethics (COPE):
<http://publicationethics.org/resources/code-conduct>**



POLÍTICA SOCIAL ABIERTA

«Sophia» es una revista de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores que favorece la reutilización y el auto-archivado de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. En este sentido, «Sophia» cuenta con una Licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento No-Comercial y se encuentra incluida en el directorio de Acceso Abierto DOAJ. La revista solo conserva los derechos de publicación de las obras, tanto de la versión impresa como las digitales.



1. Derechos de autor

Las obras que se publican en la Revista «Sophia» están sujetas a los siguientes términos:

- 1.1. La Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador, por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:
 - 1.1.a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial, URL y DOI de la obra).
 - 1.1.b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
 - 1.1.c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
- 1.2. La publicación otorgará a cada artículo un Digital Object Identifier (DOI). Ejemplo: Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las Técnicas de Gestión en la mejora de las decisiones administrativas. *Sophia*, 6(12), 199-213. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

2. Política de Acceso Abierto

2.1. «Sophia» es una revista de Acceso Abierto, disponible en acceso libre (open Access) sin restricciones temporales, y se encuentra incluida en el

Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals – DOAJ).

2.2. Condiciones de auto-archivo: Se permite a los autores la reutilización de los trabajos publicados, es decir, se puede archivar el post-print (o la versión final posterior a la revisión por pares o la versión PDF del editor), con fines no comerciales, incluyendo su depósito en repositorios institucionales, temáticos o páginas web personales. Color Sherpa/Romeo: Azul.

3. Derecho de los lectores

3.1. Los lectores tienen el derecho de leer todos nuestros artículos de forma gratuita inmediatamente posterior a su publicación. Esta publicación no efectúa cargo económico alguno para la publicación ni para el acceso a su material.



4. Publicación automática

«Sophia» hace que sus artículos estén disponibles en repositorios confiables de terceros (p.ej. Redalyc, Latindex, repositorios institucionales...) inmediatamente después de su publicación.

5. Archivado

Esta revista utiliza diferentes repositorios nacionales como internacionales donde se aloja la publicación, tales como Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB... El repositorio Portico y el Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) archivan digitalmente y garantizan a su vez la indización.

6. Legibilidad en las máquinas e interoperabilidad

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en abierto en formatos HTML, XML, pero también en PDF, E-Pub e ISSUU, lo que facilita la lectura de los mismos en cualquier dispositivo y plataforma informática

OPEN SOCIAL POLICY

«Sophia» Is an open access journal entirely free for readers and authors that encourage the re-use and self-archiving of articles in databases, repositories, directories and international information systems. In this sense, «Sophia» has a Creative Commons 3.0 License of Non-Commercial Recognition and is included in the directory of Open Access DOAJ. The magazine only retains the rights to publish the works, both in print and digital formats.



1. Copyright

The work published in the «Sophia» Journal are subject to the following terms:

- 1.1. The Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) Preserves the copyrights of the published works, and favors and allows their re-use under the Creative Commons Attribution-Non-commercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license, for which they may be copied, used, distributed, transmitted And publicly display, provided that:
 - 1.1.a. The authorship and original source of their publication is cited (magazine, editorial, URL and DOI of the work).
 - 1.1.b. Do not use for commercial or onerous purposes.
 - 1.1.c. The existence and specifications of this license are mentioned.
- 1.2. The publication will grant each item a Digital Object Identifier (DOI). Example:

2. Open Access policy

2.1. «Sophia» Is an open access journal, available in open access with no time restrictions, and is included in the Directory of Open Access Journals (DOAJ).

2.2. Self-archiving conditions: Authors are allowed to re-use published works, that is, post-print (or the final post-peer review or PDF version of the publisher) may be archived for non-commercial purposes, including their deposit in institutional repositories, thematic or personal web pages. Color Sherpa/Romeo: Blue.

3. Right of readers

3.1. Readers have the right to read all of our articles for free immediately after publication. This publication does not have any economic charge for the publication or for access to the material.



4. Automatic publishing

«Sophia» Makes its articles available in trusted third-party repositories (i.e. Redalyc, Latindex, institutional repositories...) immediately after publication.

5. Archiving

This journal uses different national and international repositories such as Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB... The Portico repository and the Institutional Repository of the SUniversidad Politécnica Salesiana (Ecuador) are digitally archived and indexed.

6. Machine readability and interoperability

Full text, metadata, and citations of articles can be traced and accessed with permission. Our open social policy also allows the readability of the files and their metadata, facilitating interoperability under the OAI-PMH protocol of open data and open source. Files from both full-length publications and their article segmentation are available in open HTML, XML, but also PDF, E-Pub and ISSUU formats, making it easy to read on any device and computing platform.



OPHIA

FILOSOFÍA DE LA RELIGIÓN Y EDUCACIÓN
PHILOSOPHY OF RELIGION AND EDUCATION

SUMARIO

Editorial 39-50

ARTÍCULOS/ARTICLES

ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA CENTRAL

Articles related to the central theme

EL PARADIGMA DE LA COSMODERNIDAD: REFLEXIONES FILOSÓFICAS

SOBRE CIENCIA Y RELIGIÓN

The Paradigm of Cosmodernity: Philosophical Reflections
on Science and Religion

Javier Collado Ruano 53-85

REFLEXIONES SOBRE LA RELIGIÓN COMO SABER DE SALVACIÓN

DESDE EL PENSAMIENTO DE MARÍA ZAMBRANO

Reflections around the religion how to know of salvation
from the thought of María Zambrano

Carmen Villora Sánchez 87-107

CONTRIBUCIONES DEL EVANGELIO DE MATEO PARA LA PEDAGOGÍA PROGRESISTA

Contributions of Mathew's Gospel for the progressive pedagogy

José Guerra Carrasco 109-144

EDUCACIÓN Y LIBERACIÓN DESDE LA ÓPTICA DE LEONIDAS PROAÑO

Education and liberation from the perspective of Leonidas Proaño

Juan Illicachi Guznay y Jorge Valtierra Zamudio 145-170

LA RELIGIÓN Y LA FORMACIÓN DE LA CIVILIDAD

Religion and the formation of civility

Alberto Isaac Rincón Rueda 171-205

CONTRIBUCIONES ESPECIALES / SPECIAL CONTRIBUTIONS

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LAS CREENCIAS RELIGIOSAS

Critical thinking and religious beliefs

Manolo Acosta Muñoz 209-237

LA ESCUELA PENSADA DESDE EL PLURALISMO A FAVOR DE UNA CULTURA DE PAZ

The school thought from pluralism in favor of a culture of peace

*Jessica A. Bejarano Chamorro, Eyner F. Chamorro Guerrero
y Diego A. Rodríguez Ortiz* 239-263

37



LA BANALIDAD DE UNA GUERRA Y SUS VÍCTIMAS SILENCIOSAS
The banality of a war and its silent victims
Yolanda Susana Celi Garcés 265-290

TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA
EN LOS ANDES ECUATORIANOS
Transformations of community education in the ecuadorian Andes
Juan Sebastián Granda Merchán..... 291-311

PENSAMIENTO DOMINANTE, EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN
Dominant thought, education and mass media
Antonio Luis Terrones Rodríguez..... 313-336

NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES..... 339-382

CONVOCATORIAS 2018 - 2025 / ANNOUNCEMENTS 2018 - 2025..... 384-395



EDITORIAL

Sophia 24: Filosofía de la religión y educación, nos invita a transitar por uno de los caminos apasionantes de la filosofía como es la reflexión profunda acerca de la religión, su naturaleza, su origen, su estructura, sus posibilidades y sus límites para desde allí direccionar nuestra mirada hacia las relaciones de la religión con otros sistemas de valores y de acciones humanas como es el caso de la educación.

Es importante considerar que los enfoques abordados en este número de la colección son multifuncionales y multicausales, abordan cuestiones fundamentales sobre el sentido de la existencia humana en su relación con un cosmos perfecto, revisan las distintas manifestaciones de la filosofía de la religión y sus repercusiones en la dimensión espiritual y social del ser humano.

Desde esta perspectiva, la filosofía de la religión trata de responder a diversas inquietudes humanas como: ¿Cuál es la naturaleza, esencia y fin de la religión? ¿Existe una Filosofía de la Religión? ¿De dónde surgimos? ¿Cuál es la verdadera naturaleza humana? ¿Es Dios un ser superior que está antes de todo lo creado o es una creación del intelecto humano? ¿Cómo se relaciona los principios de la religión con la educación? ¿Cómo incide la filosofía de la religión en las acciones del ser humano?, ¿Cuál es la relación existente entre filosofía de la religión y ciencia?

Objetivamente hablando, las respuestas que se generen dependen de la forma de pensar de al menos tres grupos de personas: aquellas que creen en la razón como la mejor manera de encontrar respuestas a las diversas inquietudes humanas; las que confían en la fe como el mejor instrumento para responder a toda situación problemática y aquellas que ven a la ciencia como la única garantía de verdad. En todo caso, la discusión es amplia si se trata de responder acerca de las relaciones existentes entre filosofía y religión y más aún si se pretende responder sobre la existencia real de la filosofía de la religión.

El problema es mayor se produce cuando se considera como punto de partida de las reflexiones humanas a la naturaleza socio-histórica del hombre. Desde esta realidad se podría comprender todo su pensar, su ser y su quehacer, de modo que desde el escenario en el que se mueve el sujeto se empiezan a construir entidades, realidades, preceptos y nuevos conocimientos que de alguna manera se imponen en la conciencia colectiva de la gente que empieza a asumirlos y a vivirlos como verdades irrefutables que van llenando la vida espiritual del ser humano. Por otra



parte, la ansiedad espiritual que experimenta el hombre en su intento de responder a sus inquietudes le conduce a crear instancias culturales y espirituales significativas y trascendentes que históricamente ha ido acumulando en cada una de las facetas de su existencia, lo cual le ha permitido aceptar y validar tanto a la religión como a la filosofía como dos instancias culturales propias de la práctica social y humana.

Así mismo, para responder a las distintas preocupaciones humanas desde el intelecto, además de la filosofía, surgen distintas disciplinas como la sociología de la religión, la historia de las religiones, la psicología de la religión que se encargan de la realidad de las religiones. A la filosofía como saber globalizador le corresponde también el estudio de la religión, de su naturaleza, su esencia y el desarrollo de la filosofía de la religión entendida esta última como el análisis crítico-reflexivo, histórico-social objetivo de las diversas formas de la religión.

De lo afirmado, es necesario comprender que la filosofía de la religión ha sido capaz de reunir una gran cantidad de datos de carácter psicológico, arqueológico, etnológico, histórico de todas las religiones. Desde una óptica filosófica se puede percibir que la religión desde sus manifestaciones sociales, se interpreta a sí misma como el conjunto de normativas éticas y de preceptos morales. Es así como la religión ha sido importante en los procesos educativos en la medida que ha sido forjadora de las principales normas básicas de convivencia social y de algunos imperativos morales fundamentales para el crecimiento humano.

Por otra parte, si realizamos una visión retrospectiva sobre el proceso experimentado por la religión encontramos que ella fue una de las primeras educadoras de las agrupaciones humanas aunque pronto la filosofía y la ciencia fueron matizando los enfoques de la religión, de la educación y de la vida misma. Es claro que desde la filosofía de los presocráticos hasta la actualidad y desde la ciencia renacentista en adelante jamás se excluyó a la religión de la labor educativa.

En tal sentido, la filosofía y la ciencia dieron lugar a una nueva visión de la educación en cuanto esta ya no se reduce a una mera repetición de verdades de origen divino sino que pretende acercarse a la esencia misma del ser humano. La ciencia y la filosofía en todas sus aristas ofrecen al ser humano el horizonte normativo suficiente para su desenvolvimiento en el mundo. Ahora bien, la matriz intelectual y cultural del pensamiento actual tiene indudablemente su origen en el pensamiento griego clásico según el cual el conocimiento es inseparable de la virtud personal.

Lo anterior evidencia que ningún sistema educativo puede renunciar al proceso de formación intersubjetiva en la que intervienen una serie de elementos filosóficos, religiosos, políticos, sociales, culturales, etc.

Otro aspecto importante al abordar el tema de esta publicación es que no se debe confundir filosofía de la religión con filosofía religiosa. La filosofía de la religión se refiere al estudio crítico reflexivo del desarrollo de las ideas religiosas y la formación espiritual del ser humano.

En este escenario es donde los investigadores ven una oportunidad para reflexionar en la relación existente entre la filosofía de la religión y la educación, desde variadas y enriquecedoras perspectivas que dirigen la mirada hacia lo racional, lo divino y lo educativo como una unidad dialéctica que permite el crecimiento del ser humano.

De allí que, reflexionar filosóficamente sobre la realidad religiosa y sus implicaciones en los procesos educativos es la principal motivación y el esfuerzo conceptual que se verán reflejados en los siguientes artículos:

Estructura del volumen 24 de Sophia: Colección de Filosofía de la Educación



Los diez manuscritos aprobados para la publicación en este número 24 de la colección se agrupan en dos secciones:

1. Sección de artículos relacionados al tema central
2. Sección miscelánea o de contribuciones especiales

Sección de artículos relacionados al tema central

En esta primera sección destaca el artículo *El paradigma de la cosmodernidad: reflexiones filosóficas sobre ciencia y religión*, elaborado por Javier Collado Ruano. En este manuscrito se reflexiona acerca de las relaciones existentes entre ciencia y religión. El autor comparte con el criterio común predominante en la comunidad científica que considera que el nacimiento de la ciencia moderna del siglo XVI se produjo con una inquietud teológica que buscaba cuestionar la autoridad religiosa y a partir de entonces la ciencia fue separada de las dimensiones espirituales y religiosas con el fin de comprender objetivamente la estructura ontológica de la realidad para lo cual sugiere un enfoque transdisciplinar donde la ciencia y la religión se fusionan para dar lugar al paradigma cosmoderno que conlleva la necesidad de aprender a coevolucionar, que requiere de una ecología de saberes en la que el conocimiento físico exterior y la sabiduría espiritual interior convergen y se complementan.

En esta misma sección se presenta el manuscrito *Reflexiones sobre la religión como saber de salvación desde el pensamiento de María Zam-*

brano, desarrollado por Carmen Villora Sánchez. Este artículo presenta los núcleos temáticos centrales del pensamiento religioso de Zambrano, parte de la crítica al racionalismo para proponer la religión como saber de salvación para todo ser humano, propone la valoración de la razón que tiene que ver con la vida, un saber de experiencia que inicia la apertura de la persona y la conduce hacia lo sagrado. La autora considera que la esencia del planteamiento de Zambrano radica en el ser, en el pensar y en el retorno a la vida para transformarla hasta lograr una persona nueva piadosa, fraterna, misericordiosa y con capacidad de perdón.

Continúa el artículo *Contribuciones del Evangelio de Mateo para la pedagogía progresista*, presentado por José Guerra Carrasco quien considera que el Evangelio de Mateo contiene algunas pautas que permiten el enriquecimiento de la pedagogía progresista basada en la idea filosófica pragmática propia de la Escuela Nueva y que contribuyen para la emancipación de los prejuicios que afectan el proceso educativo. El documento se centra en los cinco discursos vistos como el itinerario pedagógico que ayuda a superar los pre-juicios que bloquean la apertura a la novedad que ofrece la vida, que llevan a juzgamientos negativos a priori de las nuevas formas de ver, de entender y de vivir la novedad del reino de justicia, misericordia y solidaridad.

Sigue el trabajo *Educación y liberación desde la óptica de Leonidas Proaño*, estructurado por Juan Illicachi Guznay y Jorge Valtierra Zamudio. Los autores analizan la acción pastoral de Leonidas Proaño en la diócesis de Riobamba durante las tres primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX; época en la que la población indígena fue considerada como hombres-objetos, hombres-mercancías y hombres-monedas de cambio. El artículo presenta un estudio acerca de la Iglesia progresista y de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, se apoya en las cartografías teóricas de Achille Mbembe, de Michel Foucault y del pensador poscolonial Franz Fanon. Los autores concluyen que ningún poder es infranqueable y que es necesario seguir buscando mecanismos para alcanzar una verdadera liberación de los pueblos que hasta la actualidad han permanecido marginados.

Esta primera sección se cierra con el manuscrito *La religión y la formación de la civilidad*, desarrollado por Alberto Isaac Rincón Rueda. El autor sostiene que desde su origen la religión es y ha sido una constante en la cultura; a su vez afirma que las religiones son el camino para que el hombre se encuentre con Dios a través de ritos, alabanzas y participación permanente de los hombres.

Sección miscelánea o de contribuciones especiales

En esta segunda sección, se encuentra el artículo *El pensamiento crítico y las creencias religiosas*, elaborado por Manolo Acosta Muñoz. El documento analiza la necesidad de aplicar el pensamiento crítico en el momento de asumir una creencia religiosa; revisa brevemente la función de los líderes religiosos y de la filosofía de la religión en la educación de las creencias; además, determina la incidencia del pensamiento crítico en las creencias religiosas; valora el diálogo que debe existir entre razón y fe; promueve el pensamiento crítico como un mecanismo para educar en la fe religiosa y propone pautas y alternativas para la comprensión de las creencias religiosas.

Seguimos con el artículo *La escuela pensada desde el pluralismo a favor de una cultura de paz*, construido por Jéssica Andrea Bejarano Chamorro, Eynér Fabián Chamorro Guerrero y Diego Alexander Rodríguez Ortiz, establece que la educación religiosa pluralista se postula contribuyendo a la educación para la paz, para la formación ciudadana y para la democracia. En este sentido, los autores se proponen analizar los conceptos de violencia y de paz aplicados a la diversidad religiosa y a la educación religiosa escolar; sostienen que las religiones y las iglesias pueden ser promotoras de violencia en diversas circunstancias, cuando fomenta actos discriminatorios, por ejemplo; y de paz, cuando se crean escenarios para el diálogo abierto, crítico, respetuoso y tolerante. En el artículo se manifiesta que la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso siguen siendo una necesidad formativa y una disposición para la configuración de una nueva sociedad.

El trabajo *La banalidad de una guerra y sus víctimas silenciosas*, elaborado por Yolanda Celi quien sostiene que el discurso religioso ha sido un banal argumento para desatar la guerra con miras a una nueva repartición del mundo. Así mismo, manifiesta que la guerra es uno de los problemas del poder por ello, no en vano, ha sido vista como la partera de todas las desgracias, catástrofes sociales, miseria, etc.. La autora explica que la religión y la guerra son fenómenos sociales que han repercutido notablemente en los procesos educativos.

El manuscrito titulado *Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos*, realizado por Juan Sebastián Granda Merchán, analiza el impacto que los cambios educativos impulsados por el Gobierno de Rafael Correa tuvieron en la dinámica de las iniciativas de la educación indígena de carácter comunitario. La investigación se fundamenta en los aportes de la Pedagogía Crítica y de la Antropología Latinoamericana: de la primera tomó el concepto de educación como

práctica cultural y política, mientras que de la segunda recuperó la perspectiva analítica de la Teoría del Control Cultural. La hipótesis que se busca argumentar es que el Gobierno de Rafael Correa, en su apuesta por recuperar la rectoría de la educación y en su afán por modernizarla, terminó subsumiendo todos los ámbitos de decisión del quehacer educativo que estuvieron en manos de las comunidades y las escuelas indígenas de la zona de estudio que debido a las razones expuestas se fueron homogeneizando la oferta educativa bajo los parámetros de la educación hispana.

El artículo *Pensamiento dominante, educación y medios de comunicación*, presentado por Antonio Luis Terrones Rodríguez, enfatiza en los intereses que tienen determinados poderes del ámbito privado y el uso que hacen de los medios de comunicación para defender y promover dichos intereses. El autor sostiene que los medios de comunicación sirven como altavoces del pensamiento único y en ocasiones no permiten la creación y recreación de nuevas perspectivas desde las que se debe considerar la realidad. El artículo manifiesta que la educación puede brindar un escenario para la formación rigurosa de la ciudadanía mediática que se enfrente a los nuevos tiempos de la comunicación desde una perspectiva crítica y consciente.

En fin, en estos documentos, no se describen las funciones de la filosofía de la religión ni tampoco se explica para qué sirven sus preceptos sino que en ellos se intenta provocar nuevas inquietudes que obligarán a seguir buscando la esencia y el ser mismo de la filosofía de la religión, nuevas interrogantes que inducirán a desarrollar una fenomenología del hecho religioso para comprenderlo en sus diversas manifestaciones; nuevos cuestionamientos que remitirán a los principales fundamentos de la sociología de la religión como mecanismo para la comprensión del contexto en el que surge; nuevas dudas que invitarán a recurrir a los principios de la psicología de la religión que conducen a la comprensión del sujeto.

El filósofo no puede definir la religión y la educación ignorando que ellas son productos sociales que paulatinamente van configurando las distintas prácticas y creencias, de allí que, entre filosofía de la religión y educación siempre se ha evidenciado una relación estrecha y es que históricamente la religión y el mito fueron el marco en el que se generaron las primeras explicaciones sobre el origen del universo, las explicaciones acerca del lugar de los seres humanos y sus relaciones en el mundo.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

EDITORIAL

Sophia 24: Philosophy of religion and education, invites us to travel through one of the fascinating paths of philosophy such as deep reflection about religion, its nature, its origin, its structure, its possibilities and its limits. And from there, to direct our gaze towards the relationships of religion with other systems of values and human actions as is the case of education.

It is important to consider that the approaches addressed in this issue of the collection are multifunctional and multicausal, they address fundamental questions about the meaning of human existence in its relationship with a perfect cosmos, review the different manifestations of the philosophy of religion and its repercussions on the spiritual and social dimension of the human being.

From this perspective, the philosophy of religion tries to respond to various human concerns such as: What is the nature, essence and purpose of religion? Is there a Philosophy of Religion? Where did we come from? What is the true human nature? Is God a superior being that is before all created or is it a creation of the human intellect? How does the principles of religion relate to education? How does the philosophy of religion affect the actions of the human being? What is the relationship between the philosophy of religion and science?

Objectively speaking, the answers generated depend on the way of thinking of at least three groups of people: those who believe in reason as the best way to find answers to diverse human concerns; those who trust in faith as the best instrument to respond to any problematic situation and those who see science as the only guarantee of truth. In any case, the discussion is broad if it is to answer about the existing relations between philosophy and religion and even more if it is intended to answer about the real existence of the philosophy of religion.

The problem is greater when it is considered as a starting point of human reflections to the socio-historical nature of man. From this reality one could understand all his thinking, his being and his task, so that from the scene in which the subject moves to build entities, realities, precepts and new knowledge that somehow are imposed on the collective consciousness of people who begin to assume them and live them as irrefutable truths that are filling the spiritual life of the human being. On the other hand, the spiritual anxiety experienced by man in his attempt to

respond to his concerns leads him to create significant and transcendental cultural and spiritual instances that historically he has been accumulating in each of the facets of his existence, which has allowed him to accept and validate both religion and philosophy as two cultural instances of social and human practice.

Likewise, to respond to different human concerns from the intellect, in addition to philosophy, different disciplines arise such as the sociology of religion, the history of religions, the psychology of religion that are responsible for the reality of religions. Philosophy as a globalizing knowledge also corresponds to the study of religion, its nature, its essence and the development of the philosophy of religion understood as the critical analysis-reflexive, historical-social objective of the various forms of religion.

46



About the exposed above, it is necessary to include/understand that the philosophy of the religion has been able to gather a great amount of data of psychological, archaeological, ethnological, historical character of all the religions. From a philosophical perspective it can be perceived that religion, from its social manifestations, interprets itself as the set of ethical norms and moral precepts. This is how religion has been important in educational processes to the extent that it has been the forger of the main basic rules of social coexistence and of some fundamental moral imperatives for human growth.

On the other hand, if we make a retrospective view of the process experienced by religion we find that it was one of the first educators of human groups, but soon philosophy and science were nuanced approaches to religion, education and life itself. It is clear that from the philosophy of the pre-Socratics to the present and from the Renaissance science onwards, religion was never excluded from educational work.

In this sense, philosophy and science gave rise to a new vision of education insofar as this is no longer reduced to a mere repetition of truths of divine origin but seeks to approach the very essence of the human being. Science and philosophy in all its edges offer the human being the normative horizon sufficient for its development in the world. Now, the intellectual and cultural matrix of current thought undoubtedly has its origin in classical Greek thought according to which knowledge is inseparable from personal virtue.

The aforementioned shows that no educational system can renounce the process of intersubjective formation in which a series of philosophical, religious, political, social, cultural, etc. elements intervene.

Another important aspect when approaching the issue of this publication is that philosophy of religion should not be confused with religious philosophy. The philosophy of religion refers to the reflexive critical study of the development of religious ideas and the spiritual formation of the human being.

In this scenario is where researchers see an opportunity to reflect on the relationship between the philosophy of religion and education, from varied and enriching perspectives that direct the gaze towards the rational, the divine and the educational as a dialectical unit that allows the growth of the human being.

Hence, reflect philosophically on religious reality and its implications in educational processes is the main motivation and conceptual effort that will be reflected in the following articles:

Structure of issue 24 of Sophia: Collection of Philosophy of Education



The ten manuscripts approved for publication in this issue 24 of the collection are grouped into two sections:

1. Section of articles related to the central theme
2. Miscellany or special contributions section

Section of articles related to the central theme

In this first section highlights the article *The Paradigm of Cosmodernity: Philosophical Reflections on Science and Religion*, prepared by Javier Collado Ruano. In this manuscript, we reflect on the existing relationships between science and religion. The author shares with the common criterion prevailing in the scientific community that considers that the birth of modern science of the sixteenth century occurred with a theological concern that sought to question religious authority and since then science was separated from the spiritual and religious dimensions in order to objectively understand the ontological structure of reality for which it suggests a transdisciplinary approach where science and religion merge to give rise to the cosmo-modern paradigm that entails the need to learn to co-evolve, which requires an ecology of knowledge in that external physical knowledge and inner spiritual wisdom converge and complement each other.

In this same section we present the manuscript *Reflections around the religion how to know of salvation from the thought of María Zambrano*, developed by Carmen Villora Sánchez. This article presents the central thematic nuclei of Zambrano's religious thought, part of the criticism of rationalism to propose religion as the knowledge of salvation for every human being, proposes the valuation of reason that has to do with life, a knowledge of experience that initiates the opening of the person and leads to the sacred. The author considers that the essence of Zambrano's approach lies in being, in thinking and returning to life to transform it until a new person is pious, fraternal, merciful and capable of forgiveness.

Continues the article *Contributions of Mathew's Gospel for the progressive pedagogy*, presented by José Guerra Carrasco who considers that the Gospel of Matthew contains some guidelines that allow the enrichment of the progressive pedagogy based on the pragmatic philosophical idea of the New School and that contribute for the emancipation of prejudices that affect the educational process. The document focuses on the five speeches seen as the pedagogical itinerary that helps to overcome the pre-judgments that block the opening to the novelty that life offers, which lead to negative judgments a priori of new ways of seeing, of understanding and to live the novelty of the reign of justice, mercy and solidarity.

The work *Education and liberation from the perspective of Leonidas Proaño*, structured by Juan Illicachi Guznay and Jorge Valtierra Zamudio. The authors analyze the pastoral action of Leonidas Proaño in the Diocese of Riobamba during the first three decades of the second half of the 20th century; period in which the indigenous population was considered as men-objects, men-goods and men-exchange currencies. The article presents a study about the progressive Church and the Popular Radio Schools of Ecuador, based on the theoretical cartographies of Achille Mbembe, Michel Foucault and the postcolonial thinker Franz Fanon. The authors conclude that no power is insurmountable and that it is necessary to continue searching for mechanisms to achieve a true liberation of the peoples that until today have remained marginalized.

This first section closes with the manuscript *Religion and the formation of civility*, developed by Alberto Isaac Rincón Rueda. The author argues that since its inception religion is and has been a constant in culture; In turn, he affirms that religions are the way for man to encounter God through rites, praises and the permanent participation of men.

Miscellany or special contributions section

In this second section, we find the article *Critical thinking and religious beliefs*, prepared by Manolo Acosta Muñoz. The document analyzes the need to apply critical thinking at the moment of assuming a religious belief; briefly reviews the role of religious leaders and the philosophy of religion in the education of beliefs; In addition, it determines the incidence of critical thinking on religious beliefs; values the dialogue that must exist between reason and faith; promotes critical thinking as a mechanism to educate in religious faith and proposes guidelines and alternatives for the understanding of religious beliefs.

We continue with the article *The school thought from pluralism in favor of a culture of peace*, built by Jesus Bejarano Chamorro Chavez, Eynner Fabián Chamorro Guerrero and Diego Alexander Ortiz Rodriguez, states that pluralistic religious education is postulated contributing to education for peace, for citizenship training and for democracy. In this sense, the authors propose to analyze the concepts of violence and peace applied to religious diversity and religious school education; argue that religions and churches can be promoters of violence in various circumstances, when encouraging discriminatory acts, for example; and of peace, when scenarios are created for open, critical, respectful and tolerant dialogue. The article states that religious diversity and interreligious dialogue continue to be a formative need and a provision for the configuration of a new society.

The work *The banality of a war and its silent victims*, elaborated by Yolanda Celi who maintains that the religious discourse has been a banal argument to unleash the war with a view to a new division of the world. Likewise, she states that war is one of the problems of power for that reason, not in vain, she has been seen as the midwife of all misfortunes, social catastrophes, misery, etc. The author explains that religion and war are social phenomena that have had a significant impact on educational processes.

The manuscript entitled *Transformations of community education in the Ecuadorian Andes*, by Juan Sebastián Granda Merchán, analyzes the impact that the educational changes promoted by the Government of Rafael Correa had on the dynamics of indigenous community education initiatives. The research is based on the contributions of Critical Pedagogy and Latin American Anthropology: from the first it took the concept of education as a cultural and political practice, while from the second it recovered the analytical perspective of the Theory of Cultural Control. The hypothesis that is sought to argue is that the Government of Rafael

Correa, in its commitment to recover the rectoría of the education and in its eagerness to modernize it, ended up subsuming all the scopes of decision of the educative task that were in the hands of the communities and the indigenous schools in the study area that due to the reasons given were homogenized the educational offer under the parameters of Hispanic education.

The article *Dominant thought, education and mass media*, presented by Antonio Luis Terrones Rodríguez, emphasizes the interests of certain powers in the private sphere and the use they make of the media to defend and promote these interests. The author argues that the media serve as loudspeakers of sole way of thinking and sometimes do not allow the creation and recreation of new perspectives from which reality should be considered. The article states that education can provide a scenario for the rigorous formation of media citizenship that faces the new times of communication from a critical and conscious perspective.

Finally, these documents do not describe the functions of the philosophy of religion nor does it explain what their precepts are for, but that they try to provoke new concerns that will force us to continue searching for the essence and the very being of philosophy of religion, new questions that will induce to develop a phenomenology of the religious fact, to understand it in its diverse manifestations; new questions that will refer to the main foundations of the sociology of religion as a mechanism for understanding the context in which it arises; new doubts that will invite recourse to the principles of the psychology of religion that lead to the understanding of the subject.

The philosopher cannot define religion and education while ignoring that they are social products, which are gradually shaping the different practices and beliefs, hence, between religion philosophy and education there has always been a close relationship. Historically religion and myth were the framework in which the first explanations were generated about the origin of the universe, the explanations about the place of human beings and their relationships in the world.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

EL PARADIGMA DE LA COSMODERNIDAD: REFLEXIONES FILOSÓFICAS SOBRE CIENCIA Y RELIGIÓN

The Paradigm of Cosmodernity: Philosophical Reflections on Science and Religion

JAVIER COLLADO RUANO*

Big History Institute, Macquarie University / Sidney-Australia
Universidad Nacional de Educación/ Azuay-Ecuador
javier.collado@unae.edu.ec
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0063-6642>

Resumen

Las reflexiones filosóficas del presente artículo tienen el objetivo de estudiar la relación entre ciencia y religión. Según el consenso académico, la ciencia moderna nació durante el siglo XVII con una inquietud teológica que buscaba cuestionar la autoridad religiosa. Desde entonces, la ciencia moderna fue separada de las dimensiones espirituales y religiosas, con el fin de estudiar objetivamente la estructura ontológica de la realidad. Esta situación dio lugar a un sincretismo religioso que buscaba conciliar diferentes tradiciones culturales, así como al panteísmo, cuya concepción filosófica concebía las leyes del universo y de la naturaleza como como un equivalente teológico a la figura de “Dios” en las diferentes religiones. Por este motivo, el artículo aborda la complejidad de los fenómenos de nuestra realidad ontológica desde un enfoque transdisciplinar, donde la ciencia y la religión se fusionan para dar lugar al paradigma cosmoderno. Como resultado de la integración entre epistemes religiosas y científicas se propone una ética global que reinvente lo sagrado. La investigación también desarrolla un diálogo interreligioso e intra-religioso que nos ayuda a comprender que la naturaleza y el cosmos constituyen el meta-punto de encuentro entre los diversos saberes científicos y religiosos. Para concluir, se argumenta que aprender a coevolucionar de forma consciente requiere el desarrollo de una ecología de saberes, donde el conocimiento físico exterior y la sabiduría espiritual interior de nuestra condición humana convergen y se complementan en diferentes planos lógicos y perceptivos.

Palabras clave

Cosmodernidad, educación, ciencia, religión, espiritualidad.

Forma sugerida de citar: Collado Ruano, Javier (2018). El paradigma de la cosmodernidad: reflexiones filosóficas sobre ciencia y religión. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 53-85.

* Profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. Doctor en Difusión del Conocimiento. Doctor en Filosofía. Máster en Sociología de la Educación. Licenciatura en Historia y especialización en Relaciones Internacionales y Arqueología. Miembro titular de FLACSO España. Director de Edición de la Revista *Global Education Magazine* y presidente de la ONG Educar para Vivir. Profesor en *Global Citizenship Education*, en sostenibilidad, filosofía de la educación y relaciones internacionales.

Abstract

The philosophical reflections of the present article have the goal to study the relationship between science and religion. According to academic consensus, modern science was born during the seventeenth century with a theological concern that sought to question religious authority. Since then, modern science was separated from the spiritual and religious dimensions, in order to objectively study the ontological structure of reality. This situation led to a religious syncretism that sought to reconcile different cultural traditions, as well as pantheism, whose philosophical conception conceived the natural laws of the universe and nature as a theological equivalent to the figure of "God" in different religions. For this reason, this article addresses the complexity of the phenomena of our ontological reality from a transdisciplinary approach, where science and religion merge to give way to the cosmodern paradigm. As a result of the integration between religious and scientific epistemes a global ethics is proposed that reinvents the sacred. The research also develops an interreligious and intra-religious dialogue that helps us to understand that nature and the cosmos constitute the meeting between the different scientific and religious knowledge. To conclude, it is argued that learning to coevolve consciously requires the development of an ecology of knowledge, where the outer physical knowledge and inner spiritual wisdom of our human condition converge and complement each other on different levels of logic and perception.

Keywords

Cosmodernity, education, science, religion, spirituality.

54



Introducción

Mientras que el arte y la espiritualidad ocuparon un rol importante en las sociedades arcaicas y prehistóricas, la emergencia de la ciencia moderna en el siglo XVII la convirtió en una modalidad de organización epistémica que ha cambiado el curso de la humanidad en la Tierra durante los últimos siglos. Desde un punto de vista antropológico, la ciencia y la religión son construcciones culturales históricas que se desarrollaron mediante interpretaciones de la realidad terrenal y cósmica, creando y conformando multitud de cuadros epistémicos paradigmáticos. En este contexto, la ciencia moderna fue separada de las dimensiones espirituales y religiosas, con el fin de estudiar "objetivamente" la estructura ontológica de la realidad. Pero esta situación también dio lugar a otras corrientes filosóficas que, como el sincretismo religioso, buscaron conciliar diferentes tradiciones culturales. A su vez, el panteísmo se constituyó como una doctrina filosófica que concebía las leyes del universo y de la naturaleza como como un equivalente teológico a la figura de "Dios" en las diferentes religiones. Como es lógico, los imaginarios colectivos de culturas y civilizaciones se han nutrido de estos paradigmas epistemológicos que se han construido a lo largo de la historia humana (Collado, 2016a).

Por esta razón, el presente artículo realiza un acercamiento fenomenológico a la relación que existe entre la ciencia y la religión. Al comparar estas construcciones epistémicas desde un pensamiento bina-

rio, dicotómico y excluyente, la ciencia y la religión aparecen enfrentadas por sus contradicciones lógicas: conocimiento exterior vs. conocimiento interior, objetividad vs. subjetividad, razón vs. fe, materialidad vs. idealismo, método vs. revelación, etc. Por el contrario, cuando se observa nuestra realidad desde un pensamiento complejo e integrador que busca cooperar, asociar y complementar (Yanes, 2016), se percibe que ambos paradigmas epistémicos estudian e interpretan la estructura ontológica de la realidad en la que se encuentran circunscritos los individuos, es decir, la naturaleza y el cosmos. En este sentido, el filósofo de la naturaleza Luciano Espinosa declara:

De entrada, la más elemental enseñanza de la historia moderna afirma que la naturaleza no puede ser ya una instancia normativa, casi sagrada, ligada además a una razón apodíctica y monolítica que la conoce; pero la actual crisis de civilización también muestra que no debe ser reducida a mero objeto de explotación o de pura re-creación tecnológica, en función de los diversos estadios de la voluntad de poder y de su razón instrumental. Laicismo y autonomía personal, reflexión crítica sobre los límites teóricos y prácticos, sentido de la complejidad, conciencia ecológica efectiva, autocontención y responsabilidad... son algunos de los muchos elementos que respaldan este sencillo punto de partida y que ahora hay que dar por supuestos. La *posición* más coherente frente a esos dos polos recién rechazados (la esquizofrenia entre la subordinación y el dominio respecto a la naturaleza) es considerarla el *hogar común* y el soporte básico de la vida, aunque hasta ahora la sociedad no sea consecuente con un principio geobiológico tan claro en la versión profunda del término (Espinosa, 2013, p. 11).

Esta visión constata la interdependencia global de los ecosistemas mediante una autorregulación evolutiva de alcance planetario. Por este motivo, defiende que la naturaleza y el cosmos constituyen el meta-punto de encuentro entre los diversos saberes científicos y religiosos (Collado, 2016b). Al abordar la complejidad de los fenómenos de nuestra realidad ontológica, se logra comprender que la ciencia y la religión se complementan en diferentes planos lógicos y perceptivos. En armonía con la comprensión del universo y de la naturaleza que desarrollaron Baruch Spinoza (1985) y Albert Einstein (2011), el astrofísico Hubert Reeves (1988) aduce que la existencia de Dios se manifiesta a través de las leyes físicas. Por esta razón, todo parece indicar que el ser humano es la especie más insana de los todos los millones de especies que existen, ya que adora a un Dios invisible y asesina a la naturaleza visible... sin percibir que la Naturaleza que está matando es ese Dios invisible que adoran de múlt-

tiples formas en las distintas religiones. Se trata de una visión científica que recoge la herencia filosófica y teológica del panteísmo de los siglos anteriores.

Ante la problemática del cambio climático ya iniciado, Reeves (1988, p. 47) se pregunta: “¿Está en la naturaleza del hombre fabricar, con la mayor rapidez y eficacia posibles, las armas de su propia autodestrucción? Y si es así, ¿nos será posible escapar a nuestra naturaleza?”. Si bien no existe una respuesta única a estas preguntas, el consenso científico está comenzando a sustituir el Holoceno por el Antropoceno, al concebir que la acción devastadora del ser humano en la naturaleza constituye una nueva época geológica distinta del período Cuaternario (Steffen, Crutzen y McNeill, 2007) (Waters *et al.* 2016). Todo parece indicar que la respuesta la tenemos dentro de nosotros, puesto que la huella socioecológica de la globalización actual se deriva del consumo desenfrenado de recursos naturales que la ciudadanía mundial está ejerciendo sobre la Pachamama (Collado, 2016c), nuestra Madre-Tierra según la cosmovisión de los pueblos indígenas de los Andes.

Depende de nosotros mismos evitar el rumbo de autodestrucción al que estamos encaminados. Por este motivo, la supervivencia futura de la vida humana pasa por conseguir alcanzar un estado de unidad más profunda con la naturaleza, desarrollando un nivel superior de consciencia integral que comprenda la esencia ontológica de la vida como un *continuum*. Esto implica comprender al propio universo como “un infinito océano de energía donde las cosas se desdobl原因 para formar el espacio, el tiempo y la materia” según aduce el físico David Bohm (1992, p. 182). Desde esta visión terrenal y cósmica, una nueva fase civilizatoria parece emerger con la concientización ciudadana sobre los procesos de interconectividad, interdependencia y *continuum*. Pero aprender a coevolucionar de forma consciente para restablecer nuestras conexiones con la naturaleza conlleva el desarrollo de una ecología de saberes, donde el conocimiento exterior y el conocimiento interior de nuestra condición humana convergen. Es decir, donde la ciencia y la religión se fusionan para dar lugar al paradigma cosmoderno.

El paradigma de la cosmodernidad: integrando ciencia y religión

La noción de cosmodernidad que se defiende en este artículo se distingue de la Modernidad y la Postmodernidad porque tiene la finalidad de alcan-

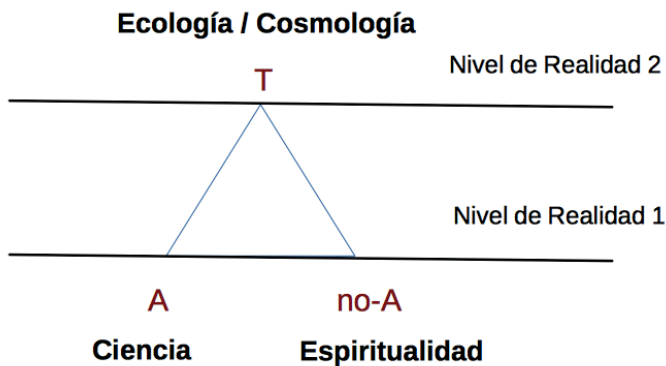
zar un desarrollo humano sostenible desde un enfoque biomimético que estudia, emula y perfecciona las estrategias coevolutivas de los ecosistemas en la Gran Historia. En su conjunto, la Gran Historia procura organizar el conocimiento de forma transdisciplinar para integrar y unificar la historia del universo, la historia del planeta Tierra, la historia de la vida y la historia del ser humano. Por este motivo, la Gran Historia se basa en el consenso científico logrado por la comunidad internacional en astronomía, cosmología, física, geología, biología, química, antropología, paleontología, arqueología, ecología, historia, geografía, demografía, etc. Se trata de un término acuñado por David Christian (2010) y fundamentado teóricamente por Fred Spier (2011) que busca reconocer el lugar del ser humano en el cosmos. Obviamente, esta pretensión existe en múltiples creencias espirituales y cosmovisiones ancestrales de los pueblos indígenas originarios, por eso la cosmodernidad integra un diálogo inter-epistemológico crítico entre saberes científicos y no científicos. Así, la naturaleza constituye el meta-punto de encuentro entre las diversas epistemes.

En el paradigma de la cosmodernidad, la ciencia y la religión ya no están enfrentadas dicotómicamente como ocurre en la Modernidad y Posmodernidad, sino que están unidas por la naturaleza, que actúa como un modelo, una medida y un mentor. La ciencia y la religión representan, en efecto, las dos vías complementarias para alcanzar una consciencia cosmoderna integral. Mientras que la primera nos sitúa racionalmente como ciudadanos y ciudadanas de un pequeño planeta de un sistema solar periférico a la Vía Láctea; la segunda vía promueve el desarrollo espiritual de una consciencia cosmoderna que nos permite sentir psicósomáticamente la interdependencia de los fenómenos cósmicos, biológicos, ecológicos y antropológicos que nos trascienden como especie distinguida de la coevolución en la Gran Historia (Collado, 2016d). Como puede apreciarse en la figura 1, la visión ecológica y cosmológica de la vida en la naturaleza nos permite integrar y conciliar coherentemente la ciencia y la espiritualidad, logrando superar la dicotomía creada en la Modernidad mediante la Lógica del Tercero Incluido creada por el físico y filósofo Stephane Lupasco (1994).

Como se aprecia en la figura 1, la lógica del tercero incluido nos permite concebir la inclusión de los fenómenos antagónicos “A” y “no-A” en todos los niveles de realidad por la presencia del “estado T”. Esta lógica físico-epistemológica rompe con el imaginario de una realidad unidimensional, donde solo existe el nivel de realidad 1. En este nivel, los fenómenos aparecen como contradictorios y son excluyentes entre sí. “*Tertium non datur*” y “*principium tertii exclusi*” son designaciones latinas

para referirse a la formulación aristotélica del *principio de no contradicción*. Un principio de exclusión y reducción epistémica que fundamenta la lógica clásica binaria que ha regido las estructuras de pensamiento humano en Occidente, durante más de dos milenios, y que todavía sigue incrustada en el cuadro epistémico paradigmático de gran parte de la ciudadanía mundial del siglo XXI.

Figura 1
La ecología y la cosmología actúan como el tercero incluido entre la ciencia y la espiritualidad para conformar la visión cosmoderna



Fuente: Elaboración propia

Basado en los postulados filosóficos y epistemológicos de la fenomenología que presenta la física cuántica, Lupasco (1994) rompe con el imaginario de una realidad unidimensional, donde dos niveles adyacentes de la realidad están ligados por la lógica del tercero incluido. Del mismo modo que hay diferentes leyes físicas que gobiernan en cada nivel ontológico de la Naturaleza (macro, meso y micro), nuestra percepción humana también tiene diferentes niveles de entender nuestra realidad. Mientras que cada entidad cuántica tiene la dualidad onda-partícula – integrando de forma simultánea los conceptos clásicos de “onda”(A) y “partícula”(no-A) al mismo tiempo– el “estado T” actúa como un *quanta* que integra diferentes elementos y fenómenos con un abordaje polilógico. Esto significa que diferentes lógicas actúan juntas en el mismo espacio y tiempo, a pesar de sus contradicciones. Por eso el pensamiento complejo logra percibir el nivel de la realidad 2, que constituye el axioma lógico que integra la ciencia y la religión: actuando como el tercero incluido que las unifica y las complementa. Desde esta visión cosmoderna, la natura-

leza y el cosmos actúan dando coherencia a las diferentes construcciones culturales históricas y epistemológicas que se han creado durante la historia de la humanidad para explicar nuestra realidad ontológica.

Metafóricamente hablando, la cosmodernidad constituye una fase evolutiva en la historia del género humano donde el alto nivel de concientización le corresponsabiliza con el escenario terrenal actual de pobreza, violencia, exclusión social y degradación ambiental. Esta sensibilización le permite desarrollar su potencialidad cognitiva y afectiva para lograr una consciencia espiritual, ecológica y cosmológica que le interconecta con la Pachamama, con el fin de salvarla del colapso temprano al que la estamos dirigiendo. Se trata de una metamorfosis transcendental con destino al *autonacimiento* del género humano, donde emerge una nueva vertiente humana capaz de transgredir el cuadro epistémico paradigmático de insostenibilidad actual. A esta forma de autoconocimiento coevolutivo del género humano en la Tierra la denomino Paradigma de la Cosmodernidad (Collado, 2016b).

El inicio de este paradigma cosmoderno se remonta a mitad del siglo XX, un periodo histórico donde tuvieron lugar tres procesos irreversibles para la humanidad: 1) la creación de una tecnología nuclear que nos amenaza con destruir todo lo que nos rodea, 2) la posibilidad de viajar al espacio exterior para habitar en otros planetas, y 3) la capacidad intergubernamental que tienen los pueblos de la Tierra, con la fundación del sistema de las Naciones Unidas, para alcanzar una cultura de paz que salvaguarde toda la biodiversidad. Desde entonces, el proceso de globalización ha hecho que la sociedad red (Castells, 2000) actual haya alcanzado un desarrollo tecnológico importante a costa de explotar al ser humano y al medio ambiente. Al igual que ha sucedido con internet en los últimos años, no cabe duda que los computadores cuánticos, la inteligencia artificial, la nanotecnología, la biotecnología, las gafas y lentes de contacto con acceso a la red de internet, la mutación genética del ADN, la inteligencia artificial, la robótica, los viajes en el espacio y el “descubrimiento” de vida inteligente extraterrestre en otros planetas, así como otras “revoluciones tecno-culturales”, modificarán radicalmente nuestros hábitos y relaciones en un corto período de tiempo.

Esta noción conceptual de “paradigma cosmoderno” está en armonía con la idea de “cosmodernidad” creada por Nicolescu (1994, 2014) y con el “cosmodernismo” de Christian Moraru (2011). En el pensamiento de ambos autores se denota un importante fundamento bioético de responsabilidad con las problemáticas del mundo, un llamado epistemológico para la superación binaria y reduccionista del conocimiento, y



una marcada relación contextual del ser humano con el cosmos. En esta dirección, mi investigación pretende erigirse como una complementación epistémica que está en, entre y más allá de los posicionamientos de estos autores. No sólo se identifican los procesos cósmicos interligados a la condición humana, sino que además busca aplicar de forma biomimética las estrategias coevolutivas identificadas de los ecosistemas naturales en la Gran Historia para solventar los problemas socioecológicos contemporáneos.

Desde la publicación de su obra *Théorèmes Poétiques* en 1994, Ni-
colescu viene proponiendo una nueva visión del mundo que reconcep-
tualice el papel del cosmos por completo, concibiendo la Cosmodernidad
como una matriz cósmica inmensa a la que pertenecemos como realidad
única y múltiple simultáneamente. En palabras de Nicolescu:

La discontinuidad cuántica, el indeterminismo, el aleatorio construc-
tivo, la no-separabilidad cuántica, el bootstrap, la unificación de todas
las interacciones físicas, las dimensiones suplementarias del espacio, el
Big-Bang, el principio antrópico -otros tantos poemas de ese gigantesco
Mahabharata moderno que se representa a nuestros ojos ciegos. Sueño
con un director de escena genial que tuviera el valor de hacer de Max
Planck el personaje central del Mahabharata de la cosmodernidad (Ni-
colescu, 1994, p. 86) (traducción propia).

Haciendo un paralelismo entre el extenso texto épico-mitológico
de la Antigua India del Mahabharata y los múltiples fenómenos de la me-
cánica cuántica, Nicolescu (1994) considera que la cosmodernidad es el
reencuentro con un pensamiento ternario. Mientras que la Modernidad
está caracterizada por la separación binaria entre el sujeto y el objeto, la
cosmodernidad consigue derrotar el pensamiento binario como esquema
mental y como raíz del nuevo barbarismo nuclear. Para Nicolescu (2014,
p. 212), la idea de cosmodernidad “significa esencialmente que toda en-
tidad (existencia) en el universo es definida por su relación con todas
las otras entidades”. Apoyada en los fundamentos de la física cuántica, la
ciencia contemporánea ha sustituido el objeto por la relación, la interac-
ción y la interconexión de los fenómenos naturales. Esta metamorfosis
perceptiva de un universo mecanicista a un universo vivo establece una
nueva Filosofía de la Naturaleza en la Cosmodernidad.

Por esta razón, Nicolescu (2014, p. 214) define la cosmodernidad
como “una nueva era fundada en una nueva visión de las interacciones
contemporáneas entre ciencia, cultura, espiritualidad, religión y socie-
dad. La vieja idea del cosmos, en la cual somos activos participantes, es



resucitada”. Esta es una característica básica de la cosmodernidad que conlleva el desarrollo de un pensamiento sistémico que comprenda al universo como una totalidad, es decir, como una extensa matriz cósmica donde todo está en movimiento perpetuo y estructurándose energéticamente. “El respeto por la Naturaleza, concebida como el cuerpo de Dios, implica respeto por la inteligencia escondida en las leyes de la Naturaleza” (Nicolescu, 2014, p. 24). Por tanto, el estudio de la naturaleza y el estudio del género humano se complementan mutuamente, puesto que estudiando las leyes del universo el género humano logra comprender su propia condición, y viceversa. Por este motivo, Nicolescu (2014) considera que una teoría transdisciplinar que unifique los niveles de Realidad es un buen comienzo para envolver a las más de 8 530 disciplinas identificadas por Klein (1994), que fragmentan el conocimiento y, por tanto, divide y separa las dimensiones científicas y religiosas del ser humano.

Por otro lado, la noción de paradigma cosmoderno que se presenta en este artículo también está en armonía con los argumentos que Christian Moraru (2011) desarrolla en su libro *Cosmodernism: American Narrative, Late Globalization, and the New Cultural Imaginary*. En esta obra, Moraru (2011) analiza la narrativa de la cultura estadounidense después de la caída del muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría en 1989, donde observa que por primera vez desde la II Guerra Mundial los críticos consideran el restablecimiento de las fronteras del presente. En este sentido, Moraru (2011) define polisemánticamente el concepto de cosmodernismo de la siguiente manera:

Cosmodernismo es principalmente (a) una *modalidad imaginaria* de mapear el mundo actual como una geografía cultural de relacionalidad; (b) por la misma razón, un *protocolo de formación de la subjetividad*; (c) un *imperativo ético* apuntando tanto el presente como al futuro; y (d) un *algoritmo crítico* para descifrar y montar un rango narrativo post-1989 de imaginaciones teóricas para un modelo razonablemente coherente y, de nuevo, enfrentar el futuro. Si los cosmodernos leen el mundo en términos de interconexiones yo-otro, este algoritmo me ayuda a leer sus lecturas y así convertirme en un voyeur cosmoderno, al tanto de sus percepciones para una nueva geometría de “nosotros” (Moraru, 2011, pp. 5-6) (traducción propia).

De este modo, Moraru (2011) caracteriza el cosmodernismo por la estructura geocultural de co-presencia, de ahí que el cosmodernismo se distinga del modernismo y del postmodernismo por la interrelación de las culturas. Inspirado por la individualidad ética del pensamiento de Levinas, Moraru (2011) desarrolla teóricamente una comparación entre

estudios de identidad, intertextualidad posmoderna y análisis más orientados al contexto de la globalización académica, señalando que la “identidad es, para la mente cosmoderna, la razón de ser y el vehículo para una nueva unión, para una solidaridad más allá de las fronteras políticas, étnicas, raciales, religiosas y otras” (Moraru, 2011, p. 5). En la búsqueda de ramificaciones de esta “ética de proximidad humana” en las humanidades de las últimas décadas de la era globalizada, Moraru (2011) logra identificar una hoja de ruta para el imaginario cosmoderno en torno a varios ejes:

Estos ejes (a) tematizan lo cosmoderno como un modo de pensar sobre el mundo y su cultura, sobre la percepción cultural, la autopercepción y la identidad; (b) a la vanguardia, en consecuencia, la intersubjetividad comunicacional, dimensión dinámica del cosmodernismo; y (c) articula el imaginario cosmoderno en cinco regímenes de relacionamiento, o subimaginarios: “el idiomático”, el “onomástico”, la “traducibilidad”, el “legible” y el “metabólico”. Estos son los focos de este volumen de cinco partes (Moraru, 2011, p. 8) (traducción propia).

Desde este imaginario cultural, Moraru afirma que la racionalidad cosmoderna es relacional, superando la racionalidad moderna que se caracteriza por “des-relacionar la presencia del Otro en el mundo y por el mismo movimiento el mundo mismo” (Moraru, 2011, p. 29). Bajo una gran influencia del pensamiento ético de Levinas, Moraru (2011, p. 316) considera que el “cosmodernismo se entiende mejor como una proyecto ético en vez de un proyecto ‘técnico’”, al señalar que se trata de un proyecto que cuenta “con considerables sustentos en nuestra forma de pensar, no sólo sobre el sujeto, sino también sobre el discurso, la historia, la cultura, la comunidad, el patrimonio y la tradición” (2011, p. 316).

En esa línea cosmoderna de pensamiento concibo el desafío planetario de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) pactados por las Naciones Unidas para el año 2030, ya que la ciudadanía mundial tiene una responsabilidad “bioética infinita” de salvaguardar las millones de formas de vida terrenales que conocemos. La cosmodernidad emerge para estudiar la complejidad de las interretroacciones desarrolladas entre los sistemas dinámicos que componen la vida (ser humano, animales, plantas, etc.), dentro de un entorno ambiental que alberga las condiciones idóneas para su coevolución: la Tierra-Patria (Morin y Kern, 2005). *El milagro cósmico del surgimiento de la vida* es un desafío transdisciplinar que debemos reconocer con urgencia para lograr un desarrollo sostenible perdurable. Por esta razón, es necesario crear un espacio de

convergencia inter-epistemológica entre ciencia y religión para aprender a coevolucionar junto a los ecosistemas de la Pachamama, también conocido como lo *sagrado* en las cosmovisiones ancestrales de los pueblos indígenas originarios.

Reinventando lo sagrado desde las ciencias de la complejidad

Durante las últimas décadas, se viene intensificando un fuerte diálogo entre los científicos y los líderes espirituales para explorar conjuntamente el significado de la realidad ontológica de la naturaleza y del universo. Este diálogo encontró un punto de encuentro en la Teoría *Bootstrap* de las partículas elaborada por el físico teórico Geoffrey Chew en la década de 1960, al intentar unificar la mecánica cuántica con la teoría de la relatividad. El modelo teórico supuso una gran ruptura con el enfoque científico tradicional de Occidente al poner de manifiesto que la naturaleza no se puede ser entendida mediante la reducción de entidades fundamentales como el átomo, la partícula subatómica, los quarks, etc. La concepción mecanicista tradicional de la naturaleza y del universo se desmoronó al mostrar que la realidad es una amplia red de eventos dinámicos interrelacionados en una totalidad indivisible, donde cada partícula ayuda a generar otras partículas que son generadas por estas simultáneamente.

Esta observación teórica del modelo *bootstrap* ha estado presente en numerosas cosmovisiones espirituales de Oriente. Un buen ejemplo es la filosofía budista del Mahayana surgida en la India durante el siglo I d.C. y extendida por otros países asiáticos como Bangladesh, Bután, China, Corea, Japón, Malasia, Mongolia, Nepal, Singapur, Sri Lanka, Tíbet, Taiwán y Vietnam. A través de la metáfora de red *Indra* ilustrada en el *Avatamsaka Sutra*, esta cosmovisión espiritual reconoce una red cósmica de eventos que se aplica a la totalidad del universo. Pero esta interpretación no puede comprenderse intelectualmente, sino a través de la meditación, porque es un *insight* apenas perceptible por la mente iluminada. Por eso la dimensión científica y la dimensión espiritual constituyen dos esferas indisolubles en el paradigma de la cosmodernidad que se defiende en este artículo, puesto que ambas nos ayudan a tomar consciencia de que el mundo actual en el que vivimos es la imagen y semejanza de nuestra individualidad interconectada: fruto de múltiples interretroacciones.

En la actualidad, parece existir una diferencia conceptual sustancial entre las palabras “religión” y “espiritualidad”. Si bien la definición



de ambas representa un motivo de controversia entre los especialistas, ambas convergen en lo *sagrado*. Como señala el pensador biomimético Fritjof Capra (2011, pp. 14-15), “el significado original de «espíritu» en muchas tradiciones filosóficas y religiosas antiguas, tanto en Occidente como en Oriente, es de soplo de vida. La palabra latina *spiritus*, la griega *psyche* y la sanscrita *atman* significan, todas ellas, «soplo» o «respiración». Esta noción también aparece en el pensamiento chino con la palabra *shen* (فطرة), y en el mundo Islámico con el *fitrah* (神). Otra definición más ilustrativa es la que realiza el educador transcultural Edward Brantmeier (2010, p. XVI), al señalar que “la espiritualidad puede ser una fuerza integral inherente en paz vibrante y en la vida misma. Como un proceso y fuerza, la espiritualidad está compuesta de intuición, un sentido de sacralidad, de conocimiento, de interconectividad y de interdependencia”. Por este motivo la espiritualidad es un fenómeno transcultural en todas sociedades históricas.

A su vez, el origen etimológico de la palabra “religión” proviene del latín *religio*, compuesta por el prefijo *re-* (que indica intensidad); el verbo *ligare* vinculado con la raíz indoeuropea *leig-* (que significa ligar, unir, enlazar), y el sufijo *-ión* (que denota acción y efecto). Es decir, el término “religión” significa “acción y efecto de ligar intensamente”, sin que haya implícito ningún dios o dioses de por medio. Esto mismo apunta el filósofo e historiador de las religiones Mircea Eliade (*apud* Nicolescu, 2008, p. 137): “lo sagrado no implica la creencia en Dios, en dioses o en espíritus. Es... la experiencia de una realidad y el origen de la conciencia de la existencia en el mundo”. Infelizmente, esta experiencia religiosa y espiritual de estar *religado* y en conexión con el mundo *sagrado* de la naturaleza ha ido evolucionando históricamente.

Si bien la Modernidad la ha relegado a un segundo plano, la religión se venía constituyendo como un conjunto de creencias y dogmas alienados en torno a diferencias interpretativas sobre los niveles de realidad e individualidad. Es decir, el ser humano ha ido delineando y definiendo cuadros epistémicos paradigmáticos diversos en función de sus interpretaciones hermenéuticas con lo sagrado y con lo profano. Por eso la gran mayoría de las religiones continúan ocupándose del mundo espiritual, pero desde una perspectiva única que suele resultar incompatible con otras religiones creadas en construcciones culturales e históricas diferentes. Como es sabido, esta diversidad ha dado lugar a la aparición de fenómenos como los extremismos o fundamentalismos religiosos.

Históricamente hablando, las religiones han dictaminando las normas morales para la conducta individual y social a través de ritua-

les de oración y culto, organizando patrones de comportamiento en los sentimientos de veneración, adoración y temor al dios o dioses donde el individuo/sociedad está circunscrito paradigmáticamente. Por esta razón, el filósofo y economista Karl Marx (1973) considera que la religión es el “opio” del pueblo, ya que se trata de una forma de alienación social que, al presentar el Cielo como un lugar de comprensión y justicia, justifica el estado actual de las cosas existentes en el mundo terrenal. Para una gran parte de la ciudadanía mundial contemporánea, el concepto actual de religión engloba un imaginario que además de defender determinados intereses económicos y políticos, también alimenta el miedo de las personas: amenazándolas con el infierno eterno y causándoles un sentimiento de pecado y culpabilidad. Para muchas personas agnósticas y ateas, la religión es vista como un conjunto de reglas dogmáticas que guía a las personas siguiendo los preceptos de un libro sagrado, por lo que se convierte en una causa importante de división y conflicto entre la propia especie humana, tanto a nivel interreligioso como a nivel intra-religioso.

A lo largo de la historia de la humanidad, la religión se ha constituido en un factor de riesgo por todos los conflictos bélicos ocurridos, especialmente en la región de Oriente Medio. Esta es una zona de gran inestabilidad debido a una compleja red de factores étnicos, raciales, políticos y económicos que surgen por la convivencia de las tres religiones mono-teístas más grandes del mundo: el judaísmo, el cristianismo y el islamismo. En la actualidad, los conflictos interreligiosos son sufridos en países como por ejemplo Nigeria (cristianos y musulmanes), Israel (judíos y musulmanes), Tailandia (budistas y musulmanes), Sudán (musulmanes y no musulmanes), Afganistán (fundamentalistas radicales musulmanes y no musulmanes), y en Bosnia-Kosovo (católicos, musulmanes y ortodoxos). Al mismo tiempo, los conflictos intra-religiosos se están dando con mayor visibilidad dentro del islam, entre chiitas y sunitas, en países tan sometidos como Siria, Líbano o Irak. En estos países está emergiendo el denominado “Estado Islámico”, que amenaza al mundo a través del terrorismo practicado por sus adeptos en la “guerra santa” contra Occidente.

Todas estas confrontaciones parecen apuntar que hemos tenido una forma errónea de buscar nuestra espiritualidad. En vez de cultivar e investigar la mente y nuestra relación con lo sagrado, hemos preferido mantener creencias dogmáticas: confundiéndonos con religión y crecimiento espiritual. Por eso toda educación libertadora debe transgredir estos paradigmas epistémicos para promover una mente investigadora, que cuestione y descubra por sí misma, en vez de reproducir e imitar contenidos de un determinado “libro sagrado” escrito hace miles de años (Collado, 2017).

En esta línea de pensamiento, el teósofo indio Krishna (2013) señala que:

Jesucristo no se volvió Cristo a través de una iglesia o de una creencia, sino a través de su propia comprensión y de su propia investigación. Buda alcanzó la iluminación, la comprensión, a través de su propia meditación, de su propia investigación. Debemos comprender eso y corregir la situación en nuestro sistema educacional (p. 27).

Toda educación libertadora debe orientar a cada individuo de la ciudadanía mundial en su propia búsqueda intelectual, emocional y espiritual, cuestionando los paradigmas epistémicos en los que se encuentren. ¿Cuál es mi identidad? ¿Por qué es esta mi nacionalidad? ¿Por qué debo seguir esta religión? ¿Cuáles son mis responsabilidades con la naturaleza dada mi condición humana y capacidad de reflexión? Solamente investigando y teniendo nuestros propios *insights* aprendemos a responder. Repitiendo las respuestas de Jesucristo, Buda, Mahoma u otros líderes espirituales no se cultiva nuestra consciencia para salvaguardar la vida en la Tierra. Cada respuesta es única e intransferible.

Por este motivo, resulta importante reinventar lo sagrado desde nuestra propia hermenéutica individual, lo que implica aprender a dialogar de forma intra-religiosa. Según el filósofo, teofísico y especialista en comparaciones religiosas, Raimon Panikkar (1999, p. 74): “Si el diálogo interreligioso es para ser un diálogo real, un diálogo intra-religioso debe acompañarlo, es decir, debe comenzar con mi cuestionamiento a mí mismo y la relatividad de mis creencias”. El pensamiento de Panikkar es un punto de encuentro entre Oriente y Occidente, puesto que sus obras constituyen un continuo diálogo intercultural e interreligioso que van llevando a la fecundación mutua entre culturas y civilizaciones: donde todos aprendemos de todos.

Cada lengua es un mundo (...) cada cultura es una galaxia con sus propios criterios de bondad, belleza y verdad. Mencionamos que la verdad, debido al hecho de ser ella propia relación, es pluralista, si se entiende por pluralismo la consciencia de la incompatibilidad de las diferentes visiones del mundo, bien como la consciencia de la imposibilidad de juzgarlas imparcialmente, una vez que nadie se encuentra encima de su propia cultura que le ofrece los elementos para el juicio (Panikkar, 1998a, p. 29).

Como expresa Panikkar (1998a), el pluralismo nos hace conscientes de nuestra contingencia y de nuestros límites para juzgar, mostrándonos cómo convivir delante de una diversidad cultural que implica galaxias

de cosmovisiones con criterios propios de la realidad. Según Panikkar (1998b), toda cultura y civilización tiene tres ordenes ontológicos (mito, logos y misterio) y una dimensión cosmoteándrica que se interrelacionan, haciendo que lo humano, lo cósmico y lo divino sean inseparables. De este modo, Panikkar (1998b) unifica y reconcilia la cosmología física y la cosmología religiosa, dando un nuevo sentido filosófico y espiritual a la ontología de la ciencia. La consciencia pluralista nos recuerda que toda cultura o religión está intrínsecamente abierta a ser fecundada por otras, puesto que la comprensión de nuestra condición humana en el universo requiere una solidaridad integral entre todos los seres para aproximarnos al conocimiento de nuestra estructura ontológica.

De forma complementaria, los físicos y filósofos de la religión Danah Zohar e Ian Marshall (2000, p. 3) argumentan en su obra *SQ: Connecting With Our Spiritual Intelligence* que “el cuadro completo de la inteligencia humana se puede completar con un análisis de nuestra inteligencia espiritual”. Según Zohar y Marshall, la inteligencia espiritual aborda y resuelve los problemas de significado y de valor, coloca nuestras acciones y nuestras vidas en un contexto más rico y amplio y, en última instancia, evalúa si el curso de una acción o un camino de vida es más significativo que otro. Esta libertad de elección espiritual y religiosa también se encuentra respaldada explícitamente en el artículo 18 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Debemos escoger sabiamente la imagen que queremos de lo sagrado para orientar nuestras vidas y civilizaciones, sin caer en la barbarie de la autodestrucción. De ahí la importancia en esclarecer los postulados epistémicos de las religiones más practicadas en la actualidad, con el objetivo de construir una nueva ética global que reinvente nuestras relaciones humanas con lo sagrado.

¿Una nueva ética global?

Aprender a coevolucionar de forma sostenible con la Pachamama conlleva la emergencia de un escenario paradigmático que se caracterice por una consciencia planetaria donde convivan diferentes cosmovisiones y epistemes, incluyendo la ciencia y la religión. La percepción de

estar interconectado con el cosmos debe confluír en una nueva ética y espiritualidad global que reinvente nuestras relaciones humanas con lo sagrado. Aquí resulta fundamental la obra *A Global Ethic. The Declaration of the Parliament of the World's Religions* de los teólogos Hans Küng y Karl-Josef Kuschel (2006), quienes abogan por una ética global y un *Parlamento de las Religiones del Mundo* para alcanzar una cultura de paz civilizatoria permanente. “En un futuro no muy distante deberíamos tener otras declaraciones que hagan la ética global de las religiones más precisas y concretas” argumentan Küng y Kuschel (2006, p. 9), añadiendo que “tal vez un día incluso pueda haber una declaración de las Naciones Unidas sobre una Ética Global para proporcionar apoyo moral a la Declaración sobre los Derechos Humanos, que tan a menudo son ignorados y cruelmente violados”. De acuerdo con Küng y Kuschel (2006), el diálogo interreligioso es el pilar fundamental para alcanzar una paz mundial duradera, puesto que la sociedad global no necesita una única religión o ideología, sino un conjunto de normas éticas, valores, ideales y propósitos que ya estén presentes en todas ellas, siendo un común denominador que las sobrepase y les haga caminar en una misma dirección.

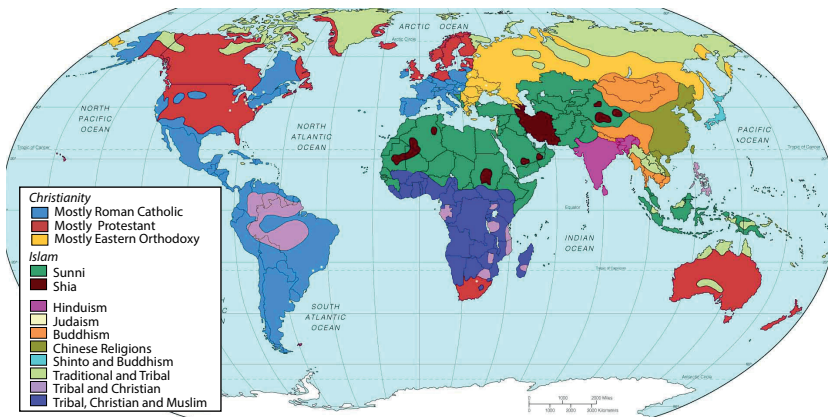
En este sentido, el médico, biólogo teórico e investigador en sistemas complejos sobre el origen de la vida en la Tierra, Stuart Kauffman (2008, p. XIII), considera que “podemos reinventar lo sagrado. Podemos inventar una ética global, en un espacio compartido, a salvo para todos nosotros, con una mirada a Dios como la creatividad natural en el universo”. Además, Kauffman (2008) apunta que somos completamente responsables de nosotros mismos, de nuestras vidas, nuestras acciones, nuestros valores, nuestras culturas y, en última instancia, de la civilización planetaria actual que destruye cada día al medio ambiente. Para Kauffman (2008, p. 283), reinventar lo sagrado no es un sacrilegio, “al contrario, con precaución, creo que necesitamos encontrar un espacio espiritual global que podamos compartir a través de nuestras diversas civilizaciones, en el que lo sagrado se convierta en legítimo para todos nosotros”, es decir, un espacio espiritual global donde “podamos encontrar un sentido natural de Dios [para] que podamos compartir en un grado substancial cualesquiera que sean nuestras convicciones religiosas” (2008, p. 283). Aquí radica la importancia en conseguir que los problemas socioecológicos reconocidos por los ODS de la ONU promuevan un espacio ético y espiritual global, libre de egos identitarios, a través de una consciencia cosmoderna que suponga un puente de unión entre las diversas religiones, cosmovisiones espirituales e interpretaciones de lo sagrado. ¿Pero cuántas interpretaciones hay de lo sagrado? ¿Cuántas

religiones continúan existiendo en el mundo? ¿Cómo conciliar los cuadros epistémicos paradigmáticos en los que se encuentran las diferentes religiones en un mismo espacio espiritual global?

Si bien resulta imposible afirmar con seguridad el número exacto de religiones actuales y el número de seguidores practicantes a cada una de ellas, el libro *The Everything World's Religions Book* publicado en el año 2010 por el escritor y filósofo Kenneth Shouler hace una estimación aproximada de 4 200 religiones. A pesar de las dificultades, esta cifra también es compartida por el grupo de investigadores y estudiosos religiosos que trabajan en la iniciativa online de adherents.com, donde se contrastan datos estadísticos provenientes de estudios académicos y se construye un consenso abierto entre diferentes opiniones y explicaciones de expertos y profesionales del área.

Mapa 1

Mapa del mundo con las religiones más practicadas en cada país



Fuente: Cengage Learning

Ciertamente, este mapa supone una reducción de las 4 200 religiones estimadas por Shouler (2010) y los investigadores independientes de adherents.com, pero al mismo tiempo nos sirve para reconocer e identificar las creencias religiosas más practicadas en la actualidad: el cristianismo, el islamismo, el hinduismo, el budismo y la religión tradicional china. Llama la atención como los países colonizadores han impuesto su cuadro epistémico religioso en sus respectivas colonias, como es el caso de los cristianos católicos en casi toda Sur América, Centro América y gran parte de Norte América por la hegemonía de españoles y portugueses en gran parte del territorio. También es el caso del protestantismo







en las antiguas colonias británicas de Norte América, Sudáfrica, Australia y Nueva Zelanda. Bajo esta lógica de imposición epistémica también destacan los países satélite de la antigua Unión Soviética, que practican la vertiente cristiana ortodoxa en su mayoría. Resulta muy llamativa la zona meridional del continente africano, donde conviven diferentes corrientes musulmanas, cristianas y tribuales, que explica en gran medida el aumento del número de refugiados y desplazados en estos países por la alta conflictividad étnico-religiosa actual. La influencia islámica está patente en la zona septentrional de África, Oriente Medio y gran parte del sudeste asiático. En Asia encontramos el hinduismo como cuadro epistémico religioso preponderante en cuanto a número de seguidores, mientras que en el budismo se expande por un gran número de países asiáticos. La religión tradicional china también tiene un fuerte peso en el área. Pero lo que llama positivamente la atención son las zonas más tropicales de Australia y las zonas de selva amazónica en Sur América, que conservan un fuerte arraigo tradicional y tribuales de las cosmovisiones de los pueblos originarios.

Buscando complementar la información del mapa 1, se ha elaborado la tabla 1 para hacer una comparación interreligiosa de las estructuras epistémicas paradigmáticas que constituyen las doctrinas filosóficas y religiosas más practicadas e influyentes en la actualidad. A pesar de no tener una gran preeminencia en el mapa, también se incluye el judaísmo por su fuerte reseña histórica, puesto que de ella se desglosaron el cristianismo y el islamismo, que son practicadas por más de la mitad de la ciudadanía mundial. La intención es crear un meta-punto de reflexión para poder concebir con mayor claridad este espacio ético y espiritual global que Kauffman (2008), Küng y Kuschel (2006) demandan, puesto que todas estas interpretaciones de la realidad natural y del cosmos parecen converger en muchos aspectos, como se detalla más adelante en la figura 2.

Como se aprecia en la tabla 1, el cristianismo (33%), el islamismo (21%), el hinduismo (14%), el budismo (6%) y la religión tradicional china (6%) constituyen, en su conjunto, las creencias religiosas del 80% de la ciudadanía mundial actual. Pero si además tenemos en cuenta que unas 1 100 millones de personas son seculares, no religiosas, agnósticas y ateas (16% aprox.), eso quiere decir que tan sólo queda un margen del 4% para el resto de cosmovisiones religiosas, que serían unas 4.195. Dicho en otras palabras, las otras 4 195 religiones y cosmovisiones espirituales identificadas por Shouler (2010) son practicadas por el 4% de la población mundial, que en el año 2010 (cuando fueron publicadas las estimaciones) equivalía a tan sólo 275 millones de personas aproximadamente. El contraste es muy relevante: para el año 2010, unos 5 500 millones de

personas seguían alguna de las cinco grandes religiones, 1 100 millones no seguían ninguna, y tan sólo 275 millones de personas mantenían el resto, correspondiente a unas 4 195 cosmovisiones religiosas.

Tabla 1
Comparación interreligiosa de las doctrinas filosóficas y religiosas más practicadas e influyentes en la actualidad. (El número de seguidores siguen las estimaciones estadísticas de adherents.com.)

Religión	Cristianismo	Islamismo	Hinduismo	Budismo	R.T. China	Judaísmo
Símbolo						
Fundador	Jesús	Mahoma (musulmanes)	No tiene fundador	Siddharta Gautama (Buda)	No tiene fundador	Abraham
Concepción	Monoteísta	Monoteísta	Monoteísta y politeísta	No teísta	Politeísta	Monoteísta
Lugar de culto	Iglesia	Mezquita	Templo o casa	Templo	Templo	Sinagoga
Escrituras sagradas	Biblia (Antiguo y Nuevo Testamento)	Corán (114 azoras)	4 Vedas, Upanisad, Mahabharata, Bhagavad-Gita, Ramayana	Vinaya, Sutra, Abhidharma	Tradición oral	Torá (Misná y Talmud)
Principales corrientes	Catolicismo, protestantismo, ortodoxo, evangélico, pentecostal,	sunismo, chiismo, sufismo, jariyismo	visnuismo, krisnaísmo, shivaísmo, shaktismo	theravada, mahayana, vajrayana	Confucionismo, taoísmo,	ortodoxa, reformista, conservadora, reconstructorista caraita, jasídica
Seguidores (millones)	2. 100 - 2.300	1.500 - 2.040	900	375 - 500	394 - 800	14
%población mundial	33%	21%	14%	6%	6%	0.25%

Fuente: Elaboración propia

Al igual que sucede con el mundo lingüístico, donde se prevé que las 7 102 lenguas reconocidas por la *Ethnologue*¹ en 2015 vayan reduciéndose y extinguiéndose por diversos motivos culturales, también se piensa que estas cosmovisiones religiosas se reducirán drásticamente en las próximas décadas. Según estimaciones de lingüistas, hace unos 10 000 años atrás, los seres humanos que vivían en el mundo (entre 5 y 10 millones) hablaban unas doce mil lenguas. Si bien la población mundial actual creció exponencialmente tras la industrialización, tan sólo quedan poco más de siete mil lenguas. En su conjunto, la pérdida de lenguas y cosmo-

visiones religiosas significa que el ser humano está perdiendo parte de su integridad inherente. Es decir, formas milenarias de comprender el mundo y alternativas creativas para alcanzar un desarrollo sostenible en paz y armonía con la madre naturaleza, en oposición al cuadro epistémico racional y capitalista hegemónico actual. La pérdida de una cosmovisión milenaria representa, por tanto, la pérdida de un modo único de pensar y concebir nuestra realidad.

Según el análisis cultural y argumento teológico del filósofo de la religión Mark Taylor (2007), la religión moldea nuestra realidad, ya que la fe y el valor son inevitables e inextricablemente interrelacionados para creyentes y no creyentes por igual. Por eso todo parece indicar que los cinco grandes bloques epistémicos religiosos tendrán una dinámica evolutiva similar a las fuerzas gravitatorias durante la expansión del universo: absorbiendo materia (ciudadanos/as) y haciéndose cada vez más grandes a través de violentos impactos, especialmente en África, donde se espera que la población crezca para 1 800 millones durante la segunda mitad de siglo (United Nations, 2014). Pero también se debe tener en cuenta una *entropía religiosa* cada vez mayor, es decir, la parte no utilizable de la energía contenida en un sistema: la adhesión al grupo de los “no religiosos”. Esto significaría incurrir en el olvido de la dimensión espiritual de la condición humana, con el riesgo de romper el equilibrio entre eficacia racional y la afectividad espiritual.

Por eso es urgente que los procesos de enseñanza-aprendizaje logren establecer mecanismos para ir más allá de los contenidos pedagógicos de la educación formal e institucionalizada, llegando a las familias, las comunidades, la sociedad civil, el sector privado, los policy-makers, los medios de comunicación, internet, etc. También se deben promover campañas de concientización, sensibilización y participación con los saberes locales en general, y de los pueblos originarios en particular. Al hablar de historia de la filosofía y teoría social, Michel Foucault (2007, p. 44) defiende que “todo sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos traen consigo”. Por tanto, *poder y saber* son dos esferas complejas indisolubles de un mismo proceso educativo donde se establece el discurso, la ideología, los contenidos, las formas de relacionamiento entre los docentes y los educandos, el libro de texto, etc.

Consecuentemente, la repercusión del sistema de educación formal no puede ser considerada neutra, puesto que todos estos elementos de *poder y saber* albergan, por un lado, la capacidad de colonizar epistémicamente a los individuos con el fin de sostener los propósitos del

fundamentalismo económico y sus valores de mercado competitivo; y por otro lado, tienen la potencialidad de desarrollar un pensamiento alternativo orientado a una cooperación transnacional con el fin de crear otros mundos posibles. Dado que los individuos aprenden e interiorizan el orden y la jerarquía impuesta por las clases dominantes en los procesos educativos formalizados por el sistema público, es urgente salvar y rescatar los saberes ancestrales mediante mecanismos pedagógicos interculturales críticos que reconcilien formas de convivencia que siempre han estado en armonía con lo *sagrado*. “De ahí que la emergencia de una nueva filosofía de la naturaleza en gestación, no sometida ni a la tradicional metafísica ni a la sola ciencia, sino abierta a los distintos discursos que en ella intersectan, tenga claras repercusiones” (Espinosa, 1999, p. 116). Lo importante, a mi juicio, es apreciar el fondo común que tienen la filosofía de la ciencia y la filosofía de la religión al utilizar la naturaleza como meta-punto de encuentro civilizatorio.

El desarrollo sostenible no puede ser concebido como un conjunto de metas, sino un continuo proceso de gestión adecuada de todos los bienes naturales de la biosfera. Sin caer en una idealización romántica, es importante que la educación cosmoderna defienda, reconozca y cuide de los derechos de los pueblos originarios, aborígenes e indígenas; ya que sus costumbres, lenguas, creencias religiosas y cosmovisiones en general, representan una sabiduría biomimética ancestral necesaria para cumplir con los ODS propuestos por la ONU (Collado, 2016e). Esta ecología de saberes científicos y no científicos nos ayuda a reformular el metabolismo socioecológico a través de nuevas simbiosis entre los ecosistemas naturales y los sistemas culturales humanos de producción. En este sentido, la biomimesis emerge como una ciencia que busca la reinserción armónica de los sistemas humanos dentro de los sistemas naturales, para reintegrar la tecnosfera y la sociosfera en la biosfera (Collado, 2016f).

En esta línea de pensamiento, el filósofo de la ciencia Jorge Riechmann (2014, p. 171) afirma que debemos abordar el principio de biomimesis en un sentido más amplio, para “comprender los principios de funcionamiento de la vida en sus diferentes niveles (y en particular en el nivel ecosistémico) con el objetivo de reconstruir los sistemas humanos de manera que encajen armoniosamente en los sistemas naturales”. Por este motivo, el reto de crear nuevos sistemas biomiméticos de producción económica sostenible con el medio ambiente requiere despertar la conciencia coevolutiva de los individuos a través de la combinación epistémica de ciencia-espiritualidad. La emergencia de la ecología como ciencia que cuestiona, valora y *religa* las relaciones humanas con la naturaleza,



nos ha hecho percibir que la ciencia y la espiritualidad deben estudiarse y practicarse de forma complementaria (Madera, 2016). Esta nos invita a razonar y a cuestionar todo, (re)descubriéndonos como parte integrante del cosmos en completa comunión ecológica, lo que implica reinventar lo *sagrado* a través de un nuevo espacio ético y espiritual. Pero, ¿cómo se puede desarrollar nuestra espiritualidad al margen de la tradición religiosa formal? En el siguiente apartado se busca responder a esta y otras preguntas.

Un diálogo interreligioso e intra-religioso de las creencias espirituales históricas

74



Como es sabido, el ser humano ha cometido infinidad de crímenes en nombre de las religiones. De hecho, el pensamiento científico, racional, objetivo y laico irrumpió en el siglo XVII para contrarrestar el poder humano de *origen divino*. Pero el predominio de este cuadro epistémico racional hegemónico, en detrimento de otras dimensiones humanas, nos ha llevado a un panorama todavía más desolador: la amenaza nuclear y el cambio climático derivado de la explotación prolongada y sistémica de la naturaleza. Por este motivo, es necesario un desarrollo potencial y simultáneo de los diferentes saberes científicos y religiosos para aprender a coevolucionar de forma resiliente en la Pachamama. Para tal fin, se requiere un análisis interreligioso e intra-religioso que nos ayude a discernir cómo desarrollar nuestra espiritualidad al margen de los cuadros epistémicos construidos por las tradiciones de la religión formalizada e institucionalizada.

De acuerdo con el libro *El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación* escrito por el ecólogo Mark Hathaway y el teólogo Leonardo Boff (2014, p. 376): “la espiritualidad de cada persona es en algún sentido única, y nuestra espiritualidad puede basarse en la diversidad de tradiciones religiosas y filosóficas, así como en nuestra propia experiencia”. Sin embargo, también advierten que “la mayor parte de la humanidad encuentra en las tradiciones religiosas la fuente clave de su comprensión espiritual. Resulta casi imposible considerar la espiritualidad sin considerar al mismo tiempo la influencia –potencialmente positiva o negativa– de la religión” (Hathaway y Boff, 2014, p. 376). Por esta razón, resulta necesario aprender a diferenciar la espiritualidad dentro de los intereses históricos que han predominado y continúan dándose dentro de las religiones.

Para tal fin, la obra *Why Religion Matters* de Huston Smith (2003) es un buen trabajo que nos ayuda a analizar y comparar alguna de las

similitudes que existen entre los cuadros epistémicos paradigmáticos de las seis religiones más practicadas e influyentes en la actualidad, que son practicadas por un 80,25% aproximado de la población mundial actual. En cierta medida, esta mándala sirve para que la ciudadanía mundial pueda reconocerse en el espejo del otro, de la infinita otredad, puesto que existen numerosos puentes entre estos grandes cuadros culturales.

Sin bien este espacio no permite hacer un estudio interreligioso meticuloso con todos los detalles característicos de cada bloque epistémico, no cabe duda que un nuevo espacio espiritual global comienza a emerger del diálogo horizontal entre las religiones. Este diálogo con aspectos interreligiosos evidencia que la consciencia humana evoluciona hacia la integración con lo sagrado desde diferentes espacios y tiempos históricos, aunque cada perspectiva religiosa da un valor diverso a la naturaleza de la realidad. A pesar de las numerosas diferencias entre las religiones, la mándala apunta a la idea milenaria de la “Gran Cadena del Ser”, es decir, a la idea de que la realidad es una red entretejida de niveles de consciencia alcanzable desde la materia, el cuerpo, la mente, el alma y en última instancia la fuente divina, el *Tao*, el *Nirvana*. Las introspecciones espirituales nos revelan un entendimiento de la sacralidad donde la vida está interconectada radicalmente en todos los niveles. La naturaleza nos invita a desarrollar la espiritualidad mediante nuestro propio *espíritu* judeo-cristiano, *fitrah* islámico, *shen* chino, *Buddha-dhatu* budista y *atman* hindú para estar en armonía con lo sagrado.

Desarrollar nuestra espiritualidad no puede ser una obligación del micromundo paradigmático que nos circunda. Debe ser una opción devota personal que reinventa nuestro meta-mundo común y compartido, con nuevos sistemas de valores que velen por hábitos más sostenibles con el medio ambiente, así como por la conservación de la vida en nuestro planeta. Según argumentan Hathaway y Boff (2014, pp. 376-377), hay que “tener en cuenta el papel de la espiritualidad y el de la religión en el intento de salir de nuestro camino de destrucción y emprender otro en el que los seres humanos participemos activamente en la preservación y la mejora de la integridad, la belleza y la evolución de la vida en la Tierra”. Para abrirnos a este nuevo camino, la especie humana necesita fomentar la preservación de la biodiversidad y cuidar de la vida de los ecosistemas, tal y como persiguen los ODS de la ONU. Alcanzar una gran familia humana en armonía coevolutiva con los ecosistemas de la Tierra es, en efecto, el gran objetivo del paradigma de la cosmodernidad. Hay que reinventar lo sagrado y transgredir los cuadros epistémicos tradicionales que nos anclan en las diferencias religiosas y culturales, que nos enfrentan

y nos abocan a la muerte física y espiritual. Por el contrario, debemos enfocarnos en el desarrollo de una cultura de paz entre los pueblos para no obstaculizar a las futuras generaciones. En todas las creencias y culturas de la humanidad existe ese anhelo común transhistórico.

Un buen ejemplo de esta cosmovisión pacífica son algunos de los textos sagrados de revelación del hinduismo, como las *vedas* y las *upanishad*. Sin duda, Mahatma Gandhi es considerado como un apóstol de la paz y no violencia gracias a su conocimiento espiritual de estos textos filosóficos hindúes. La esencia principal de estos tratados de veneración es la realización de unidad con todas las criaturas. A pesar de la diversidad de creencias (monoteístas, politeístas, panenteísmo, pandeísmo, monismo, ateísmo, etc.), los hindúes consideran que detrás del universo visible (Maya), existe una realidad última e infinita conocida como *Nirguna Brahman*, que carece de forma imaginable. Este carácter monista contrasta con la adoración politeísta a numerosos dioses y diosas, que reciben atributos en el nivel de la *Saguna Brahman*. Las deidades *deva* (masculino) y *devi* (femenino) son descritas como seres super-naturales, como es el caso de los guardianes de las direcciones que hay en los muros del templo Shiva en Prambanan (Indonesia). La *Prakriti* es la naturaleza, donde habita el *cuerpo denso* del ser humano, que según el texto sagrado del *Bhagavad Gita* está dirigido por el *cuerpo sutil*, es decir, la mente, la inteligencia y el ego. La *Karana sarira* o *cuerpo causal* es la semilla del *cuerpo denso* y del *cuerpo sutil* que el *atma* realiza como última instancia individual para conectarse con la realidad última del *Nirguna Brahman*. De forma similar al *Tao* chino o al *Nirvana* budista, el *Nirguna Brahman* hindú muestra que la búsqueda para la verdad de la unidad de la naturaleza y el cosmos trasciende a todas las creencias religiosas, yendo más allá, sin poder ser concebida o descrita en palabras.

De hecho, esa fue la conclusión que compartió el poeta y escritor indio Rabindranath Tagore (Premio Nobel en Literatura en 1913) con el famoso físico Albert Einstein (Premio Nobel en Física en 1921) durante su encuentro el 14 de julio de 1930 a las afueras de Berlín. Un buen ejemplo de esta incapacidad de describir la realidad última del universo fue dada por el propio Tagore en otro momento, con una cita comúnmente conocida que dice así: “la mayoría de la gente cree que la mente es un espejo, que refleja con mayor o menor exactitud el mundo existente fuera de ellos, sin darse cuenta que, al contrario, la mente es en sí misma el elemento principal de la creación”. Se trata de un profundo *insight* que envuelve un salto ontológico en la forma en que percibimos la estructura de la Realidad.

Sin duda, esta concepción filosófica y religiosa va más allá del concepto de *ecología profunda* formulado por el filósofo noruego Arne Naess en la década de 1970. De acuerdo con Naess (1973), existe una visión ecológica superficial que percibe al ser humano por encima de la naturaleza y eso le da derecho a explotarla sin límites. Para superar este marcado antropocentrismo, Naess propone una *ecología profunda* donde el ser humano está conectado horizontalmente con todos los seres vivos. Si bien esta concepción ha sido criticada por considerar que la vida humana tiene el mismo valor que las otras formas de vida, la concepción hinduista de Tagore va mucho más allá de este marco teórico. La introspección de Tagore sugiere que nuestra mente es capaz de trascender todos los niveles gnoseológicos y ontológicos para crear la propia estructura de la realidad cósmica y terrenal.

78



Este profundo *insight* de Tagore también es compartido por su compatriota y filósofo espiritual Jiddu Krishnamurti. En un opúsculo llamado *The Future of Humanity*, Krishnamurti (1983) dialoga con el físico David Bohm a partir de la pregunta ¿Cuál es el futuro de la humanidad? Durante el diálogo, estos autores consideran que la humanidad tomó una curva errada y se salió de su camino, volviéndose un hábito continuar en esa situación que nos está dirigiendo a la aniquilación de la vida en la Tierra, incluyendo al género humano. Para cambiar este rumbo civilizatorio, Krishnamurti (1983) enfatiza en el hecho de promover la espiritualidad, puesto que el conocimiento científico acumulativo no puede librarnos del desastre, sino los *insights* reveladores que nos interconectan extrasensorialmente con el todo para trascender la realidad. Por increíble que parezca, esta visión espiritual ha encontrado fundamentos científicos a partir de la segunda mitad del siglo XX, especialmente con la formulación de la Teoría de Autopoiésis postulada por Humberto Maturana y Francisco Varela (2011).

De forma similar al modelo *bootstrap*, la Teoría de la Autopoiésis revela que todos los fenómenos están interconectados y poseen la capacidad intrínseca de auto-organizarse como un todo. Lo que pensamos es transmitido al resto del cuerpo por los péptidos de la sangre, que actúan como mensajeros moleculares de una misma red psicosomática entre los sistemas nervioso, inmunológico y endocrino. Por este motivo, Bohm argumenta que “las investigaciones modernas dentro del cerebro y del sistema nervioso realmente dan un considerable apoyo a la declaración de Krishnamurti de que los *insight* pueden cambiar las células cerebrales” (Krishnamurti, 1983, p. 4). Así, parece que la capacidad de trascender con la mente y crear la estructura de la realidad a partir de la meditación

profunda podría demostrarse científicamente en los próximos años con pruebas más contundentes.

Conclusiones cosmodernas para bioinspirar futuros más sostenibles y resilientes

La investigación de los estados físicos del mundo y otros fenómenos subatómicos han ido demostrado científicamente que la estructura ontológica de la realidad se constituye por una vasta red de interconexiones que incluye al sujeto-observador. Este reconocimiento autoconsciente sobre la individualidad interconectada tiene una gran transcendencia para lograr la sostenibilidad planetaria, puesto que nos obliga a transformarnos en personas más responsables y reflexivas con los procesos coevolutivos que la vida desarrolla en el planeta como un todo interdependiente.

Dicho en otras palabras, los actos y acciones de contaminación y degradación ambiental de cada persona afectan directa e indirectamente al resto de la ciudadanía mundial, pero también a su entorno medio ambiental. Debemos entender que cada uno de nosotros crea su mundo único a través de la interrelacionabilidad con los otros, y esta interretroacción con otros mundos singulares se da en un mundo común compartido: un meta-mundo. Al descubrir que no podemos ser sustituidos por nadie más, puesto que somos individuos únicos y singulares, entendemos que el mundo está compuesto por muchos mundos. ¡Un mundo con más de siete mil doscientos millones de mundos! Cada mundo interactúa de un modo personal interconectándose con todo el universo de una forma propia y singular, al igual que lo hacen las constelaciones de neuronas existentes en nuestro cerebro.

Como explican los filósofos y biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (2011, p. 270): “no percibimos que sólo tenemos el mundo que creamos con los otros, y que sólo el amor nos permite crear un mundo en común con ellos”. Cada uno de nosotros es un ser individual singular que vive en un meta-mundo que nos acoge para nuestro florecimiento vital, afectivo e inteligente; pero nuestras meta-acciones están acabando con la vida de este meta-mundo común y compartido que nos afecta a todos/as transcendentalmente. Las acciones de consumo y contaminación de cada individuo afectan directamente al resto de la ciudadanía mundial (actual y futura), pero también a la gran biodiversidad que coevoluciona en los ecosistemas naturales desde hace miles de millones de años.



Al demostrar que existe un condicionamiento paradigmático recíproco entre los sujetos de la emergente ciudadanía mundial con el medio ambiente, queda claro que los ODS sólo podrán ser alcanzados de manera colectiva e indivisible: sintiéndonos parte de los procesos coevolutivos de un meta-mundo indisoluble. Al igual que ocurre en el mundo subatómico, el individuo carece de significado como entidad aislada de las partes de un todo indivisible que está en continuo movimiento y reestructuración, como es la ciudadanía mundial en la era planetaria actual. Debemos promover un pensamiento sistémico-analítico que reconozca la condición humana dentro de una vasta red de relaciones y movimientos energéticos en continua reestructuración. Es necesario complementar la fragmentación epistémica que las personas creamos sobre la estructura de la realidad.

80



Según explica Bohm (1992, p. 22) al exponer su Teoría del Holomovimiento, “tenemos el hábito de tomar el contenido de nuestro pensamiento como descripción del mundo”, y esto nos crea la ilusión epistémica de considerar que existe una correspondencia directa con la realidad objetiva. De acuerdo con la Teoría de la Relatividad y con la Teoría Cuántica, esta relación es mucho más compleja que una simple correspondencia, puesto que no existe separación por partes, es decir, la estructura ontológica del universo sólo puede comprenderse en términos de relacionalidad entre los propios seres humanos, con la naturaleza, con nuestra Madre Tierra y con el cosmos en su acepción más amplia.

Dicho en otras palabras, a pesar de que ambas teorías son muy diferentes entre ellas, nos muestran la necesidad de comprender el mundo como una totalidad indivisible donde todas las partes del universo -incluido el ser humano observador y sus instrumentos- se funden en una misma totalidad estructurada por materia-energía en constante proceso de transformación. Un buen comienzo para comprender esta complejidad es combinar la razón científica con la introspección espiritual para unificar la vida, la mente y la materia, sin hacer ninguna división categórica entre el mundo físico y el mundo vivo. En este contexto, se podría definir metafóricamente al paradigma de la cosmodernidad como la constelación de interconexiones que los individuos de la ciudadanía mundial deben realizar para alcanzar un auténtico desarrollo sostenible a través de una participación sincrónica con la danza cósmica que las estrellas y galaxias realizan durante los procesos de transformación energética.

Del mismo modo que en el mundo cuántico las partículas subatómicas carecen de significado alguno si se estudian de forma aislada, las interretroacciones de los individuos tienen que ser entendidas dentro de

una extensa red de interconexiones y correlaciones. La toma de conciencia de que todas nuestras acciones están interconectadas en una vasta red de interdependencia universal es la clave para salvaguardar la rica biodiversidad planetaria y conseguir el cumplimiento de los ODS en 2030. Para caminar en esta dirección es necesario crear nuevos diálogos interepistemológicos entre los saberes científicos y no científicos en todas las esferas de la educación formal, no formal e informal.

En el paradigma de la cosmodernidad, el conocimiento científico de un universo físico exterior converge con el conocimiento espiritual de un universo emocional interior. “La experiencia educativa transdisciplinar para la sostenibilidad incluye la dimensión espiritual como un núcleo para la creación relevante en nuestras sociedades, a nivel local y mundial” explica la antropóloga Cristina Núñez (2012, p. 109). Esto significa que el éxito educativo no puede reducirse a una simple cuantificación llevada a cabo mediante pruebas estandarizadas sobre comprensión lectora, ciencias o matemáticas, como ocurre con las pruebas PISA de la OCDE. El verdadero éxito educativo radica en que los estudiantes tengan experiencias espirituales, emocionales y psicosomáticas entre cuerpo y mente con la intención de desarrollar conexiones profundas con las otras personas, con la vida, con la naturaleza y con el cosmos.

En definitiva, todo parece indicar que los diálogos mantenidos sobre los fundamentos de la mente, la materia, la consciencia, la vida y la naturaleza, entre grandes científicos y líderes espirituales (Einstein y Tagore, Bohm y Krishnamurti, Anton Zeilinger y Dalai Lama, etc.), podrán desvelar el camino incierto de esta encrucijada de insostenibilidad paradigmática en la que nos encontramos como sociedad-mundo interconectada. Por eso el paradigma cosmoderno que postulo para alcanzar un desarrollo sostenible, a través de la inspiración biomimética, se apoya tanto en las creencias espirituales como en las demostraciones científicas empíricas, sin caer en el dogmatismo de uno u otro lado. La visión cosmoderna integra ambos tipos de conocimiento para hacer una metamorfosis civilizatoria que reinvente nuestra relación con lo sagrado. La naturaleza es un modelo único a imitar para conseguir una sostenibilidad socio-económica, como bien es sabido por las creencias espirituales y ancestrales de los pueblos originarios que debemos rescatar por su rica sabiduría milenaria. Por tanto, se concluye que para aprender a coevolucionar de forma resiliente en la Pachamama se requiere el desarrollo potencial y simultáneo de los diferentes saberes científicos y religiosos.

El paradigma de la cosmodernidad se consolida, por tanto, bajo las premisas de la cooperación transnacional, la solidaridad intergene-

racional y la coevolución armónica y sostenible de los sistemas culturales humanos junto con los ecosistemas de la naturaleza. Tenemos que aprovechar la oportunidad que nos brindan los ODS para caminar juntos hacia un horizonte civilizatorio sostenible con el medio ambiente. En esta encrucijada histórica, es necesario comprender que la sostenibilidad es un proceso complejo y transdimensional que está dentro y fuera del ser humano al mismo tiempo. También representa una oportunidad histórica para reformular biomiméticamente nuestros valores sobre lo *sagrado*, así como la oportunidad para crear una “ética global” por la que podamos convivir en una cultura de paz que nos permita evitar el desastre ecológico y civilizatorio al que estamos encaminados. En este sentido, el filósofo Jürgen Habermas (2011) postula su concepto de “paradigma post-secular”, donde afirma que estamos cambiando las religiones hacia una especie de “supra-ética” y la secularidad posmoderna hacia nuevos significados plurales de solidaridad profunda.

De ahí que el abordaje cosmoderno constituya una apertura epistemológica que busca integrar, incluir y combinar las múltiples dimensiones cósmicas, físicas, biológicas, ecológicas, espirituales, religiosas, místicas, racionales, sociales, políticas, éticas, emocionales, afectivas, culturales y artísticas de un ser humano que coevoluciona y se auto-organiza permanentemente en los procesos sistémicos e interdependientes de energía, materia e información (Collado, 2016a). Enfrentarnos a los peligros del futuro, con la pretensión colectiva de cumplir los ODS propuestos por la ONU para 2030, requiere reflexionar sobre la aparición del ser humano en la Gran Historia de un modo holístico, sistémico y transversal, sin olvidar las cosmovisiones epistémicas y las tradiciones culturales de cada contexto particular. En este proceso, la combinación de ciencia y religión nos permite bioinspirarnos de las estrategias flexibles de la naturaleza y el cosmos para adaptadas a cada circunstancia eco-social de nuestra comunidad, sirviéndonos como un modelo, una medida y un mentor para integrar la sabiduría de la biosfera en las estructuras de la sociosfera y la tecnosfera humanas.

Nota

- 1 Desde el año 1951 el proyecto de investigación *Ethnologue* viene publicando trabajos relativos al mundo de las lenguas vivas. En su 18ª edición correspondiente al año 2015, con Lewis, M. Paul, Gary F. Simons y Charles D. Fennig como editores, se han reconocido 7 102 lenguas vivas entre una población de 7 106 865 254 personas.

Bibliografía

- BOHM, David
 1992 *A totalidade e a orden implicada. Uma nova percepção da realidade*. São Paulo: Cultrix.
- BRANTMEIER, Edward, LIN, Jing, & MILLER, John P.
 2010 *Spirituality, Religion, and Peace Education*. Charlotte: IAP.
- CAPRA, Fritjof
 2011 *O Tao da Física. Uma análise dos paralelos entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental*. São Paulo: Cultrix.
- CASTELLS, Manuel
 2000 *La era de la información. Vol. 1, la sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CHRISTIAN, David
 2010 *Mapas del tiempo: Introducción a la Gran Historia*. Barcelona: Ed. Crítica.
- COLLADO RUANO, Javier
 2016a *Paradigmas epistemológicos en filosofía, ciencia y educación. Ensayos cosmodernos*. Madrid: Editorial Académica Española.
- 2016b Cosmodern Education for a Sustainable Development: A Transdisciplinary and Biomimetic Approach from the Big History. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 6, 98-122.
- 2016c La huella socioecológica de la globalización. *Sociedad y Ambiente*, 11, 92-121.
- 2016d La bioética como ciencia transdisciplinar de la complejidad: una introducción coevolutiva desde la Gran Historia. *Revista Colombiana de Bioética*, 11(1), 54-67.
- 2016e Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una encrucijada paradigmática de la sociedad globalizada. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(115), 149-175.
- 2016f Una perspectiva transdisciplinar y biomimética a la educación para la ciudadanía mundial. *Educere*, 65, enero-abril, 113-129.
- 2017 Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia*, 23, 35-62.
- EINSTEIN, Albert
 2011 *Letter on Wave Mechanics. Correspondence with H.A. Lorentz, Max Planck and Erwin Schrödinger*. New York: Philosophical Library.
- ESPINOSA, Luciano
 1999 Filosofía de la naturaleza y ética: una aproximación. *Laguna, Revista de Filosofía*, 6, 115-134.
- 2013 Variaciones biopolíticas sobre naturaleza y vida. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189-762, a054, 1-14.
- FOUCAULT, Michel
 2007 *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola.
- HABERMAS, Jürgen
 2011 *An Awareness of What Is Missing: Faith and Reason in a Post-Secular Age*. Cambridge: Polity.
- HATHAWAY, Mark, & BOFF, Leonardo
 2014 *El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid: Trotta.



- KAUFFMAN, Stuart
2008 *Reinventing de Sacred. A New View of Science. Reason, and Religion*. New York: Basic Books.
- KLEIN, Julie Thompson
1994 *Notes Toward a Social Epistemology of Transdisciplinarity*. Comunicación presentada en el I Congreso Mundial de la Transdisciplinaridad (Convento da Arrábida, Portugal, 2-6 noviembre).
- KRISHNA, Padmanabhan
2013 *Educação, Ciência e Espiritualidade*. Brasilia, Editora Teosófica.
- KRISHNAMURTI, Jiddu
1983 *The Future of Humanity. Conversations with David Bohm*. Recuperado de: http://www.dasglueck.de/download/krishnamurti/Future_of_Humanity.pdf
- KÜNG, Hans, & KUSCHEL, Karl-Josef
2006 *A Global Ethic. The Declaration of the Parliament of the World's Religions*. New York: Continuum.
- LEWIS, M. Paul, GARY F. Simons, & CHARLES, D. Fennig (eds.).
2015 *Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Recuperado de: <http://www.ethnologue.com>
- LUPASCO, Stéphane
1994 *O Homem e suas Três Éticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MADERA, Sara
2016 Complementariedad, identidad y contradicción en la lógica de Niels Bohr. *Sophia*, 21, 101-118.
- MARX, Karl
1973 *The Grundrisse*. Ed. M. Nicolaus. Harmondsworth: Penguin Books.
- MATURANA, Humberto, & VARELA, Francisco
2011 *A Árvore do Conhecimento. As bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena.
- MORARU, Christian
2011 *Cosmodernism: American Narrative, Late Globalization, and the New Cultural Imaginary*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- MORIN, Edgar, KERN, Anne-Brigitte
2005 *Tierra-Patria*. Barcelona. Kairós.
- NAESS, Arne
1973 The Shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary. *Inquiry*, 16, 95-100.
- NICOLESCU, Basarab
1994 *Theorems Poétiques*. Paris: Editions du rocher.
2008 *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM.
2014 *From Modernity to Cosmodernity. Science, Culture, and Spirituality*. New York: State University of New York Press.
- NÚÑEZ-MADRAZO, María Cristina
2012 Sustainability and Spirituality: A Transdisciplinary Perspective. En: *Transdisciplinarity and Sustainability* (pp. 102-111). TheATLAS Publishing.
- PANIKKAR, Raimon
1999 *The Intra-Religious Dialogue*. New York: Paulist Press.
1998a El imperativo intercultural. En: Raúl Fonet Betancourt, *Unterwegs zur interkulturellen Philosophie*. Dokumentation des II. Internationalen Kongress

- fur Interkulturelle Philosophie. IKO - Verlag fur Interkulturelle Kommunikation.
- 1988b *The Cosmotheandric Experience. Emerging Religious Consciousness*. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers.
- REEVES, Hubert
 1988 *La hora de embriagarse. ¿Tiene sentido el Universo?* Barcelona: Kairós.
- RIECHMANN, Jorge
 2014 *Un buen encaje en los ecosistemas*. Segunda edición (revisada) de Biomimesis. Madrid: Ed. Catarata.
- SHOULER, Kenneth
 2010 *The Everything World's Religions Book. Explore the beliefs, traditions, and cultures of ancient and modern religions*. Avon: Adams Media.
- SMITH, Huston
 2003 *Why Religion Matters. The Fate of the Human Spirit in an Age of Disbelief*. HarperCollins e-books.
- SPIER, Fred
 2011 *El lugar del hombre en el cosmos. La Gran Historia y el futuro de la Humanidad*. Barcelona: Crítica.
- SPINOZA, Benedictus B.
 1985 *Tratado teológico político*. Barcelona: Orbis.
- STEFFEN, Will, CRUTZEN, Paul, & McNEILL, John
 2007 The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature? *AMBIO: A Journal of the Human Environment*, 36(8), 614-621.
- TAYLOR, Mark
 2007 *After God. Religion and Postmodernism*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNITED NATIONS
 2014 *The Millennium Development Goals Report 2014*. New York: United Nations.
- WATERS, C. *et al.*
 2016 The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene. *Science*, 351(6269).
- YANES, Jaime
 2016 Pensamiento complejo abstracto en el aula. *Sophia*, 21, 121-141.
- ZOHAR, Donah, & MARSHALL, Ian
 2000 *SQ: Spiritual Intelligence. The Ultimate Intelligence. Connecting with our Spiritual Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.

Fecha de recepción del documento: 13 de febrero de 2017
 Fecha de revisión del documento: 15 de abril de 2017
 Fecha de aceptación del documento: 20 de mayo de 2017
 Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018

REFLEXIONES SOBRE LA RELIGIÓN COMO SABER DE SALVACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE MARÍA ZAMBRANO

Reflections around the religion how to know of salvation from the thought of María Zambrano

CARMEN VILLORA SÁNCHEZ*

Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.
Adscrito a la Universidad Complutense/ Madrid-España
cvillora@cesdonbosco.com
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9709-8873>

Resumen

Este artículo surge a raíz de una tesis doctoral sobre el pensamiento religioso de María Zambrano. Aunque brota de dicha investigación, no pretende exponer de manera exhaustiva las líneas de trabajo y las conclusiones desarrolladas en ella. Se trata de presentar los núcleos temáticos centrales del pensamiento religioso de Zambrano, enriqueciendo con textos de la autora, las convicciones expuestas. La metodología seguida consiste en la exposición de los conceptos claves del pensamiento religioso de María Zambrano. Se parte de la crítica al racionalismo, para proponer, la razón poética. Una razón que tiene que ver con la vida, un saber de experiencia que inicia la apertura de la persona y la conduce hacia lo sagrado. A continuación se expone el aspecto central del pensamiento religioso zambraniano, el sentir originario. Un sentir y pensar en el que la persona recibe la revelación de sí misma, descubriendo dos aspectos centrales del ser humano: la vocación a la unificación, interioridad; y la llamada a la relación con el Otro y con los otros, alteridad. Por último se torna a la vida para transformarla y manifestar que la persona nueva es capaz de piedad, fraternidad, misericordia y perdón. En las conclusiones se valora la aportación de la autora con la crítica al racionalismo y su propuesta de la religión como saber de salvación para todo ser humano.

Palabras claves

Saber de experiencia, razón poética, sentir originario, piedad, misericordia, fraternidad.

Forma sugerida de citar: VÍllora Sánchez, Carmen (2018). Reflexiones sobre la religión como saber de salvación desde el pensamiento de María Zambrano. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 87-107.

* Doctora en Filosofía (PhD). Profesora titular, Área de Ciencias Sociales en el Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

Abstract

This article issues from a doctoral thesis on María Zambrano's religious thought. Although it arises from that research, it doesn't try to show thoroughly the lines of work or the conclusions developed in it.

It is about presenting the central thematic nucleus of religious thought of Zambrano. Enriching with texts of her writings the convictions exposed. The methodology followed consists of the presentation of the key concepts of the religious thought of María Zambrano. It starts from the criticism to rationalism, to advance exposing the philosophical proposal of Zambrano, the poetic reason. A thinking that has to deal with life, a knowledge of experience that initiates the opening of the person and leads to the sacred. Below is the central aspect of Zambrano's religious thought, the original feeling. From the origin of feeling and thinking the person receives the revelation of himself. Discovering two central aspects of the human being: the vocation to unification, interiority and the call to the relationship with the Other and with others, otherness. Lastly, it turns to life to transform it and to manifest the new person capable of piety, fraternity and mercy. In the conclusions the author's contribution to the criticism of rationalism is valued and the methodological proposal of the philosopher is advanced, for every human being, religion how to know salvation.

88



Keywords

Knowledge of experience, poetic reason, native feel, Piety, Mercy, Forgiveness, Fraternity.

Introducción

En *Delirio y destino* María Zambrano escribe: “Mi vida no es mi sueño [...] Dios nos sueña y entonces hay que hacer que su sueño sea lo más transparente posible” (1998, p. 24). De esta manera la autora nos quiere mostrar cuál es la tarea que nos compete, alejar las sombras y expresar con una vida, transparente y lúcida, el sueño de Dios. Porque para la filósofa la persona no es solo un ser histórico y estático sino que es un ser destinado a la progresiva creación de sí misma.

La metáfora del nacimiento, tan sugerente en la filosofía zambrania-na, expresa la idea de “estar continuamente en trance de nacimiento” (Zambrano, 1988, p. 113). Esto conlleva, para la autora, una promesa que no es posible abolir. “La promesa de ser concebido y de irse al par concibiendo enteramente, aunque no se vea el término, ni la meta” (Zambrano, 1990, p. 24). De este modo la existencia humana se comprende como un estar naciendo constantemente, oscila entre lo que la persona va siendo y lo que quiere ser. “Y es que parece ser condición de la vida humana tener que renacer, el haber de morir y resucitar sin salir de este mundo” (Zambrano, 2005, p. 18)

Así pues, desde su raíz orteguiana, la vida para ella aparece como una tarea irrenunciable que consiste en ir haciéndose. Un quehacer que supone responsabilidad y exige la propia implicación. Desde esta clave, la persona ha de ir desentrañándose o construyéndose continuamente a sí misma. En esto consiste la existencia plena. María Zambrano en sus

escritos asigna esta comprometida tarea al ser humano, lo sitúa con una fuerte responsabilidad frente a su propia vida.

La fuerza de su aportación reside en esta peculiar forma de evocar y convocar la existencia, como sabiduría que sabe dar cuenta de la vida y, al mismo tiempo, la supera. Así lo describe la propia autora:

Hay verdades, las de la ciencia, que no ponen en marcha la vida. Las verdades de la vida son las que, introduciéndose en ella, la hacen moverse, ordenadamente; las que la encienden y sacan de sí, haciéndola trascender y poniéndola en tensión (Zambrano, 2005, p. 90).

Zambrano primeramente lo vivió, recorrió un camino personal, lo quiso convertir en método y proponerlo como tal; intentó describirlo mientras lo recorría. En *El hombre y lo divino* lo expresa de este modo:

Transformar el simple vivir, la vida que se nos ha entregado y que llevamos de un modo inerte, en eso que se ha llamado experiencia. Experiencia que forma esa primera capa, la más humilde, del saber “de las cosas de la vida” y sin la cual ningún antiguo hubiera osado llamarse filósofo (Zambrano, 2011a, p. 225).

El aspecto central de su filosofía es una invitación a transformar la vida, es un saber de salvación, un saber religioso. Zambrano nos provoca a entrar en nosotros mismos, donde encontramos nuestra propia indigencia y de este modo se nos revela la necesidad de salir de nosotros mismos en busca de salvación. Para la filósofa de Málaga esta tarea la desarrolla la persona a lo largo de su vida, por eso sus escritos se ofrecen como luz a quienes la leen, porque para ella la escritura es dar a conocer lo que se ha descubierto y ofrecerlo a otros.

En la literatura de María Zambrano, la persona que busca la transcendencia será el eje central, también desarrolla con su escritura otras temáticas que auxilien al ser humano en esta importante tarea que le compete. Estos temas son la actividad política, ética, religiosa y educativa¹. Este artículo parte de la razón poética y describe el aspecto religioso.

Las personas conocedoras de su filosofía consideran que desde el punto de vista religioso se podría entender todo su pensamiento, se considera como el eje central alrededor del cual gira toda su obra. Ella misma lo intuyó así, por eso en el prólogo a la segunda edición de *El hombre y lo divino*, comentaba: “No está en este pensamiento hacer de *El hombre y lo divino* el título general de los libros por mí dados a la imprenta, ni de los que están camino de ella. Más no creo que haya otro que mejor les conviniera” (Zambrano, 2011a, p. 99).

El presente artículo parte de la concepción del ser humano como ser en construcción para demostrar que María Zambrano concibe la persona como ser esencialmente religioso. Este objetivo se realizará describiendo algunos núcleos temáticos centrales de su pensamiento, fundamentalmente a partir de sus escritos. Muchos son los textos, especialmente a partir del centenario de su nacimiento año 2004, que interpretan sus pensar y su filosofía, incluso el aspecto religioso; pero esta aportación pretende fundamentar las afirmaciones expuestas basándose directamente en sus escritos, aunque se tiene presente la literatura sobre la autora.

La metodología consiste en la exposición de los conceptos claves del pensamiento religioso de María Zambrano, enriqueciendo con textos de sus escritos, las convicciones expuestas.

En cuanto al contenido, se parte de la crítica al idealismo racional, para describir un saber de experiencia que inicia la apertura de la persona y la conduce hacia lo sagrado. Una razón que tiene que ver con la vida, razón poética. A continuación se expone el aspecto central del pensamiento religioso zambraniano, el sentir originario, desde él la persona recibe la revelación de sí misma. De este modo, descubrirá dos aspectos centrales del ser humano: la vocación a la unificación, la interioridad y la llamada a la relación con el Otro y con los otros, la alteridad. De este modo se torna a la vida para transformarla, manifestando que la persona nueva es capaz de piedad, fraternidad, misericordia y perdón. En las conclusiones se valora la aportación de la autora que propone la religión como saber de salvación para todo ser humano.

90


Saber de experiencia

Iniciada por su maestro, Ortega y Gasset, en el concepto de razón vital², Zambrano avanzará y seguirá el curso de una razón sentida, en sintonía con escritos de Unamuno y Machado que ella conoce bien e incorpora a su pensar. De este modo Zambrano colaboró en la renovación profunda de la filosofía racionalista dominante de su época.

Anteriormente autores como Husserl, Heidegger, Ortega y Gasset, Adorno, Horkheimer, Benjamin, etc. había anunciado la crisis de la razón moderna; enlazando ella propone otro tipo de razón.

También el pensamiento zambraniano se encuentra en sintonía con un grupo de autoras contemporáneas como Rosa Luxemburgo, Edith Stein, Hannah Arendt, Simone de Beauvoir y Simone Weil; “ellas han contribuido a cambiar, con su palabra y su testimonio, la expresión intelectual del siglo pasado” (Víllora Sánchez, 2015b, p. 102).

La filósofa malagueña critica el racionalismo cartesiano, que cosifica a Dios y nos aleja de su presencia, sitúa la conciencia en el lugar de Dios. La razón moderna ubica la conciencia sin referencias, cerrada en sí misma. Es una razón que no cuenta con los sentimientos, los sueños, la fe, la esperanza; en definitiva, razón que no tiene en cuenta la vida. El pensamiento de María Zambrano se aleja del racionalismo, discurso cerrado sobre sus propias razones, y busca una filosofía que pase por una razón que también cuente con la vida. Porque desde el racionalismo la vida se vuelve estéril y “pierde su capacidad de trascender, de ir siempre más allá; el punto al que nos ha conducido el ‘caminar racionalista’ encontraría su alternativa en la vida emocional. El mundo del sentir, comprendido entre el intelecto y la sensación” (Revilla, 2013, p. 158).

Desde esta crítica a la razón idealista ella “alumbro un nuevo modo de filosofar desde las mismas entrañas de la vida, poniendo al descubierto aquello que el racionalismo había ocultado o reprimido, las otras razones del corazón” (Cerezo Galán, 2004, párr. 5).

La filósofa veleña al analizar las consecuencias del idealismo que se alejó de la realidad va sugiriendo una metafísica más modesta, “propone un pensamiento a la medida del hombre. No se trata en la filosofía de dominar el mundo, sino de algo que es previo, de conocerlo, de dejarse más bien poseer y acariciar por su armonía y por su belleza” (Ortega Muñoz, 2010, p. 202). Abandonando la filosofía utilitarista que ve la realidad desde las necesidades o deseos propone un giro copernicano para captar la esencia del conocimiento humano que se desarrolla en tres fases: “una intuición sensible que nos aportan los sentidos, una intuición intelectual, que nos manifiesta una serie de principios y verdades que nos hacen posible pensar y una capacidad discursiva que en virtud de estos principios juzga y razona” (2010, p. 203).

Con el racionalismo, el ser humano ha perdido la capacidad de tratar con el misterio. La consecuencia de este desarraigo es la soledad y lo expresa así: Y así hemos venido a quedar solos; solos e inhábiles para tratar con ‘lo otro’. Pero, si reunimos las diversas clases de ‘lo otro’, vemos que es nada menos que la realidad, la realidad que nos rodea y en la cual estamos enclavados (Zambrano, 1989a, p. 19).

¿Cómo salir de la crisis de la racionalidad? La salida a la crisis de la razón moderna está en la recuperación del sentimiento íntimo, desde las entrañas de Dios. Esto para Zambrano va más allá de un simple pensar en lo divino, es descubrir el Dios cristiano del amor, “ese Dios cordial que nos despierta la fraternidad universal, la copertenencia al mundo” (Zambrano, 2003, p. 25).

Razón poética: como una gota de aceite

El pensamiento de María Zambrano se origina, allí donde el sol o la luz se alzan, “pues vivir humanamente debe de ser ir sacando a la luz el sentir, el principio oscuro y confuso, ir llevando el sentir a la inteligencia” (Zambrano, 1998, pp. 100-101).

El hecho de que su filosofía se apoye en un saber de experiencia, no le hace renunciar a la razón. Ella contará con una razón que no se inmoviliza en análisis y deducciones; sino que adquiere su equilibrio, siguiendo el ritmo del latir del corazón. Complementa la razón con el movimiento trascendente de la vida:

Será la actuación continua y humilde de una razón que no ha comenzado por nombrarse a sí misma, por establecerse a sí misma; de una razón o manera de conocimiento que se ha extendido humildemente por seres y cosas, sin delimitarse previamente a sí propia; que ha actuado sin definirse ni separarse, mezclándose; inclusive, con la razón al uso, con su enemiga y dominante razón racionalista. Pero es que una de las características de tal género de razón sería el no tomar represalias contra lo que la domina, el no tomar represalias más que en el terreno de la creación, rebasando, superando –jamás rebatiendo ni disputando–. Razón esencialmente antipolémica, humilde, dispersa, misericordiosa (Zambrano, 1986, pp. 125-126).

Es la razón, mediadora que busca adentrarse en las “raíces de lo humano”, que pretende abrir un claro en medio del bosque: “Abrir, abrir la Razón, uniendo razón y piedad, razón y sentir originario, filosofía y poesía” (Zambrano, 2002, p. 195).

En Séneca encuentra Zambrano una razón mediadora como la que ella busca. La describe así: “porque el pensamiento que de él dimana no es coactivo; y tiene algo de musical. Son acordes que acallan, aduermen y suavizan” (Zambrano, 1992, p. 16). Y esta es la filosofía a la que se acoge la autora por el bien que proporciona. “Es la filosofía, la razón compadecida de la condición desvalida del hombre. Es, en cierto modo, la entrada de la misericordia y de la piedad en la razón antigua” (1992, p. 19).

Una filosofía de la visión interior, una filosofía de la luz, de la aurora. Es la razón asistida por el corazón para que esté presente la persona en su integridad.

Su filosofía es llevar la vida al lenguaje, dar voz a lo que pide ser sacado del silencio, a los niveles de realidad que difícilmente encuentran el modo de acceder a la palabra. Es el modo propio de discurrir de María Zambrano, ajeno a las abstracciones, para evitar el riesgo de sofocar la vida humana, objeto principal de sus reflexiones. En un primer momento



lo llamará razón mediadora, pero en el poso de su escritura llegará a la “Razón poética”, entendida como relación del pensamiento y la experiencia, que hace posible unificar conciencia y vida.

María Zambrano, en carta a Rafael Dieste, describe así la razón poética:

Hace ya años, en la guerra sentí que no eran “nuevos principios ni una Reforma de la Razón”, como Ortega había postulado en sus últimos cursos, lo que ha de salvarnos, sino algo que sea razón, pero más ancho, algo que se deslice también por los interiores, como una gota de aceite que apacigua y suaviza, una gota de felicidad. Razón poética... es lo que vengo buscando. Y ella no es como la otra, tiene, ha de tener muchas formas, será la misma en géneros diferentes (Zambrano, 1991, p. 102).

La metáfora de la gota de aceite será la imagen que, para la escritora, mejor recoja lo que quiere transmitir. Así en *La agonía de Europa*, afirma: “se tenía que sentir la gota de aceite llena de sabiduría que evita, dada a tiempo la cerrazón de las entrañas, su petrificación. Y el hombre, ser de interioridad, no puede permanecer mucho tiempo con ellas cerradas o vacías” (Zambrano, 2004, p. 115).

La razón poética implica ir a la parte oculta de la vida de la persona y traerla a la posibilidad de la razón lúcida a través de la palabra. Entrar en el centro de la persona es la tarea fundamental de la razón poética, como método de conocimiento para llegar a descifrar lo que se siente. En definitiva, la razón poética trata de un pensar que quiere hacer público e inteligible la interioridad del ser humano.

La metafísica basada en la experiencia de la razón poética zambranaiana, es un modo de hacer filosofía semejante al de Agustín de Hipona en las *Confesiones*, que busca la conversión de la vida, antes que el conocimiento de la verdad erudita. Conversión de la existencia que significa para Zambrano encauzar la propia vida hacia una verdad capaz de transformarla. A esta plenitud aspira el ser humano “la verdad transforma la vida” (Zambrano, 1988, p. 13).

Para la estudiosa del pensamiento zambranaiano, A. Bundgård, la transformación se realiza desde el amor, que nos muestra a Dios: “La razón poética es un logos que se inscribe en la tradición cristiana ya que no intenta conceptualizar el misterio de Dios, sino desvelar mediante un acto de amor algo de lo que Dios es. En este sentido, la razón poética es una razón teologal y espiritual” (Bundgård, 2000, p. 75).

La razón poética está cargada de misericordia, de amor, de trato y relación con los otros... sentimientos que guían a la plenitud de la vida



humana y a la trascendencia. “La razón poética trata, en definitiva, de un pensar que quiere hacer pública e inteligible la interioridad del ser humano” (Villora Sánchez, 2015a, p. 178).

Sentir originario

Con la propuesta de esta razón María Zambrano busca la claridad de las vivencias humanas para facilitar su comprensión. La razón poética invade la persona, como gota de aceite que lentamente se expande por las entrañas dulcificándolas y la lleva a descubrir el sentir originario. Es un saber que sentimos, que viene desde el origen y posibilita conocer lo más hondo de nuestra vida, nuestra interioridad. La filósofa lo describe así: “buscamos la experiencia originaria en lo más hondo, en lo más alto, en todas partes, a ver si la encontramos” (1987a, p. 70).

Este saber es metafísico porque busca una experiencia originaria. Intenta orientar sobre la vida humana, sabiendo que esta tiene un origen, que hay un centro que dimana fuerza y armonía. En definitiva, un conocimiento que no se basa en la simple comprensión, un saber de revelación. Y ocurre así cuando nos damos completamente a nosotros mismos, cuando trascendemos nuestro afán individualista y nos entendemos como criaturas. El sentirse criatura impide la soberbia y nos hace humildes y misericordiosos. Esta experiencia religiosa es, pues, condición de posibilidad de la razón poética. Por ello la filosofía que nos propone María Zambrano es pensamiento religioso, es saber de salvación que pone en comunicación a la persona con la realidad.

Una criatura que siente la realidad y al mismo tiempo se siente a sí mismo heterogéneo [sic] a ella. Conciencia de soledad al par que conciencia de participación, de trato. Mientras que el racionalista, aparte de que crea que la realidad se le da en una idea o pensamiento, cree también que sólo reduciendo la realidad a pensamiento puede entenderse con ella (Zambrano, 1989a, p. 20).

La fenomenología de lo divino, de Zambrano, trata de una indagación que apunta a la develación de lo que aparece. Se trata de un concepto heideggeriano y orteguiano; es búsqueda esencial, por tanto, búsqueda de la esencia sagrada, de lo profundamente humano que se muestra de múltiples maneras.

Agustín Andreu (2007), buen conocedor y confidente de María Zambrano, describe así el sentir originario:

El presupuesto es que el ‘conatus’ del ser del hombre tal como lo conocemos tiene una circulación interior trinitariamente caracterizada, es decir, igual que tiene que dormir, respirar y digerir, la vida del hombre tiene, con carácter normal, pasos y traspasos desde el sentir originario a la expresión y desde ésta a la situación espiritual en sus diversos estadios y estados (Andreu, 2007, p. 170).

Todavía podemos preguntarnos: ¿qué le ocurre al ser si no se sitúa en el centro de sí mismo? La autora responde que vive exiliado, ubicado fuera como alguien externo que no habita el propio ser. Para expresarlo usa la imagen del naufragio: “todo da a entender que sólo ‘in extremis’ el hombre piense, y que naufrague por haberse resistido desesperadamente a hacerlo” (Zambrano, 1989b, p. 20).

La posible salida está en la persona, si esta admite un saber trascendental, saber de revelación. Por ello parte de la confesión, que es entrar en la propia conciencia para conocer no solo la exterioridad sino la interioridad donde encontramos la propia indigencia.

La confesión, más que ningún género literario, muestra lo que la vida tiene de camino, de tránsito entre aquel que nos encontramos siendo y el otro hacia el que vamos. [...] La confesión al revelarnos el camino entre uno y otro, entre el yo oscuro y el que ha alcanzado su unidad en su transparencia, hace posible la realización (Zambrano, 2004, p. 109).

El despertar del ser a sí mismo y a la realidad se da en el “sentir originario”, en la afectividad y no en el concepto. Ser no va desligado del sentir. En la persona se dan simultáneamente estos dos actos, el acto de ser, como existir, y el acto de sentir siendo. La filósofa en sus escritos lo expresa así.

Todo aquello que puede ser objeto de conocimiento, lo que puede ser pensado o sometido a experiencia, todo lo que puede ser querido, o calculado, es sentido previamente de alguna manera; hasta el mismo ser que, si solamente se le entendiera o percibiese, dejaría de ser referido a su propio centro, a la persona (Zambrano, 1989a, p. 11).

Este sentir originario es un sentimiento que muestra en la persona dos ámbitos. Uno es el espacio de la apertura al mundo a través de la realidad, cómo la persona la vive y la sufre, Es el ámbito de la “alteridad”. Y el otro, es el espacio interior, donde se da el apego de la persona a sí misma que llamaremos su “interioridad”. El sentir originario se convierte para Zambrano en algo que nos mantiene ligados a nuestro interior y, al mismo tiempo, invita a salir fuera, a trascender.

Conciencia abierta al otro: Piedad, fraternidad, misericordia y perdón

Como se ha constatado, el entrar en las propias entrañas llevan al sentir originario que busca la unidad y la relación con lo otro. Así pues la interioridad unitiva y la alteridad relacional llevan a una “conciencia abierta al otro” (Zambrano, 2011a, p. 260).

Aunque se puede vivir la vida desde la simple exterioridad, como ocurre con el resto de seres vivos, la persona desde la interioridad está llamada a poner en juego las facultades de que dispone, “inteligencia autoconsciente e interrogativa, sensibilidad afectiva, autodeterminante y libre. Gracias a estas facultades puede procesar interiormente el significado de todo aquello que le interroga desde fuera” (Carrón de la Torre, 2012, p. 178).

Supone situarse en la interioridad del ser humano para la búsqueda de lo divino que en él habita. No es un salirse fuera de sí, sino que la persona se atiende a sí misma y busca en su interior la verdad. Sentir y saber que estar unidos a Dios es la mejor manera de permanecer en nosotros mismos. Este hombre nuevo es el ser interior agustiniano al que tantas veces la autora:

No quieras derramarte fuera; entra dentro de ti mismo, porque en el hombre interior reside la verdad; y si hallares que tu naturaleza es mutable, trasciéndete a ti mismo, mas no olvides que, al remontarte sobre las cimas de tu ser, te elevas sobre tu alma, dotada de razón. Encamina, pues, tus pasos allí donde la luz de la razón se enciende (San Agustín, 1976, p. 72).

Es un vivir que ha de comunicarse porque conlleva una implicación con todo ser humano con quienes formamos parte de un sistema, el género humano “Convivir quiere decir sentir y saber que nuestra vida, aun en su trayectoria personal, está abierta a la de los demás, no importa sean nuestros próximos o no; quiere decir saber vivir en un medio donde cada acontecer tiene su repercusión” (Zambrano, 1988, p. 16).

En la fenomenología de la religión que Zambrano traza en su obra *El hombre y lo divino*, señala la importancia de la piedad, “que supone el momento creativo del pensamiento y del comportarse humanamente” (Sánchez-Gey, 2009, p. 79).

La piedad se muestra como máxima forma de saber tratar con lo que está oculto a la razón dogmática. Se ubica más allá de una exclusiva manifestación del perdón. Es una actitud que lleva a saber reconocer la unicidad del ser y sus manifestaciones en la pluralidad de sus formas y, en sus contradicciones. La piedad, es una relación recíproca en la que vida y

ser viviente se hallan influyéndose mutuamente. Piedad es un saber tratar con lo heterogéneo, con aquello que es diferente a la persona, es saber tratar con lo otro. Consiste en un sentimiento de comunión sin perder la individualidad del ser. No es reducible a la compasión por los animales o las plantas desde una conciencia ecológica. Ni tampoco a la tolerancia que mantiene una distancia respetuosa con quien no se sabe tratar. “Comunión en la diferencia, trato que no conlleva una voluntad reductora de la pluralidad a un único plano homogéneo de lo real, sino que respeta y busca la relación con la amplia gama cromática que la realidad presenta” (Gómez Blesa, 2008, p. 193). Por tanto comunión amplia, que se abre a la heterogeneidad del ser.

Podemos deducir que, si la piedad supone el adecuado trato con la realidad, y la realidad constituye siempre ese fondo misterioso esquivo a la razón, podemos llegar a definir la piedad como “saber tratar con el misterio” (Zambrano, 1989a, p. 22).

Por un lado encontramos una realidad exterior al sujeto, algo que lo circunda; por otro lado, una realidad interior, que se manifiesta en las entrañas. Por esto Zambrano afirma: “El misterio no se halla fuera; está dentro y en cada uno de nosotros, al par que nos rodea y envuelve. En el vivimos, y nos movemos. La guía para no perdernos en él, es la piedad” (Zambrano, 1989a, p. 23).

La filósofa veleña nos propone la recuperación de la piedad, la habilitación en la persona del sentimiento piadoso.

Para comprender el concepto de piedad en la filosofía de la autora, nos ayudan algunos personajes que ella analiza detalladamente en sus escritos. Es el caso de Antígona una mujer devorada por la piedad. La recreación que realiza Zambrano del personaje mítico, es “poiesis” de la persona nueva. Antígona como persona que se hace a sí misma, sacrificada por amor genera un modo nuevo de relaciones, la fraternidad.

Varios escritos dedica María Zambrano a la figura de esta tragedia griega. La primera en la obra *Delirio de Antígona*, publicada en 1948, encarnada en una joven muchacha que actúa conducida “por el amor y la piedad”. A través de la narración muestra que las leyes del corazón son más fuertes que las de la razón. Se aleja de la idea de tragedia como escrito literario para acercarse a un concepto que entraña una significación religiosa.

En el segundo escrito sobre el tema, *La tumba de Antígona*, del año 1967, haciendo referencia a la filosofía griega y al mundo clásico greco-latino, realiza una interpretación nueva del personaje. Esta recreación le permite hacer una reflexión alegórica sobre la lucha entre el bien y el mal, la opresión de los poderosos y sus injusticias; las guerras fratricidas; la

unión familiar ante los problemas y la dulzura como elemento dinamizador de las relaciones humanas. De este modo para María Zambrano, Antígona adquiere un matiz universal, es arquetipo de la humanidad.

La tumba de Antígona es la única obra teatral que escribió Zambrano. Para la autora el teatro es ese espacio donde se puede invocar el misterio que sostiene la vida humana, el lugar donde es posible hacer sagrado cada instante. La obra transcurre en la tumba, allí Antígona es visitada por personajes ficticios y reales. El lugar se transforma en espacio de encuentros, que le permiten, a través de la relación y la comunicación, superar la conciencia identitática, cerrada sobre sí misma, y llegar a ser prototipo de una persona nueva.

La estructura simbólica de la obra le ofrece a la autora la posibilidad de hacer una confesión de la propia experiencia, al estilo agustiniano. El mundo imaginario presente en *La tumba de Antígona* llega a ser una biografía o historia del alma personal y colectiva con el que se identifica Zambrano. Ella muestra su propio camino de desprendimiento personal, el desapego de sí misma que lleva a abrir un horizonte a la piedad, al nacimiento de la conciencia humana y a la transcendencia.

Para alcanzar esa plenitud y esa profundidad en sus reflexiones María Zambrano ha debido padecer muchos reveses en su vida: exilio, carencia de recursos, abandono y muerte de personas cercanas, etc. Todo asumido desde la razón de las entrañas, adquiriendo esa experiencia vital que le llevó a poder afirmar cuando regresa a España que ya no queda nada de rencor “Pues el rencor nace de lo que no logra, trabajando siempre, ser escuchado”. (Zambrano, 2005, p. 69).

Zambrano lleva a Antígona a deshacer el nudo del laberinto familiar, de este modo queda establecida la diferencia entre la ley de las personas y la de los dioses, y aparece la verdadera ley, la del perdón y de la piedad, que en opinión de la autora sobrepasa a las dos anteriores. Inicia el camino humano de la vida individual libre, cerrando el proceso trágico mediante el sacrificio que la libera de la carga de culpabilidad de su linaje, heredada y genérica. La joven es culpable desde la cuna y su sacrificio responde a una voluntad de ruptura con la predestinación marcada por los dioses. De ahí que diga la autora malagueña, con Antígona se abre un horizonte cristiano.

La tarea de Antígona es la fraternidad, en la tragedia zambraniana, los hermanos llegan a la tumba juntos. Allí se establece un diálogo entre los tres para descubrir los lazos de hermanamiento. Ambos le reclaman una hermandad exclusiva pero ella declama con fuerza: “Y yo, sí, soy hermana vuestra, de los dos como he probado” (Zambrano, 2011b, p. 1152). La

misión que Zambrano atribuye a la joven protagonista de la tragedia es la de hermanar, la de igualar, la de mediar entre los hermanos y más allá del círculo familiar entre la vida y la muerte; por esto “Antígona no vino ‘a vivir su vida’. Si Antígona hubiera vivido ‘su vida’ ¿cómo hubiese podido desatar el terrible nudo, verificar la reconciliación?” (Zambrano, 1995, p. 70).

Esta fraternidad que es la condición que hace posible la justicia e impulsa a aspirar a la igualdad de todos los seres humanos, la caridad. En Zambrano la fraternidad y el amor, tienen una resonancia de ámbito cristiano.

La misericordia, para la autora, es una categoría que surge desde el interior de la persona, se trata de un saber que ha de abandonar la soberbia de la razón, la soberbia de la vida:

Nada más infecundo que la rebeldía, aquella que mantiene al hombre suelto, ensimismado, sin hondura; confinado en la miseria del aislamiento, que algunos se empeñan en llamar libertad o independencia; que algunos otros llegan hasta llamar poderío, pero que es solo soberbia (...). En suma, este saber nuevo tendrá que ser un saber de reconciliación, de entrañamiento (Zambrano, 1987b, pp. 110-111).

99
S

Por tanto, se puede afirmar que la misericordia, para ella, es algo más que una institución benéfica, consiste en una forma de ser, dejando la simple apariencia, se sitúa en el interior de la persona. Esta misericordia se apoya en una razón humilde, una razón que no toma represalias contra el racionalismo, rebasándola, superándola, pero sin disputas. Una razón que actúa sin definirse ni separarse, mezclándose, por tanto renuncia a la abstracción para no despegarse de las entrañas humanas.

El pensamiento zambraniano sobre la misericordia se recoge en los comentarios y escritos sobre Benito Pérez Galdós. Esto es lo que descubre y constata:

Humilde, dispersa, misericordiosa más que ninguna otra es la obra de Galdós; transparente como ninguna otra las cuestiones más decisivas de nuestra historia, los sucesos más trascendentes de nuestro ayer y el fuego vivo del presente. Ahí está como un inmenso regalo para satisfacer nuestra necesidad de conocimiento, nuestra extremada pobreza en el saber de aquello que más nos importa (Zambrano, 1986, p. 126).

Frecuentemente, la autora malagueña, expone su pensamiento trazando círculos con su escritura alrededor de algunas figuras, que analiza detalladamente; se trata de personajes presentes en distintas obras, volviendo a ellos una y otra vez, como se ha visto. Este es el caso de Nina, personaje central de la obra *Misericordia* de Benito Pérez Galdós (2003). La novela citada está presente en muchas de sus obras, en *España, sueño*

y *verdad*, introduce el personaje; volviendo sobre él en *Los intelectuales en el drama de España*, donde lo trata ampliamente comentando la novela de Pérez Galdós del mismo título. También, en *La España de Galdós*. Se puede afirmar que alrededor de una docena de veces aparece la obra de este autor en la reflexión y escritura zambraniana.

Siguiendo a la Real Academia Española recogemos las ideas centrales de la novela galdosina: *Misericordia* es una novela emblemática sobre la marginación social; una crítica intemporal a la sociedad y a los valores en que se sustenta la convivencia. En ella Pérez Galdós refleja la vida de las clases más humildes del Madrid de finales del siglo xix. Narra la historia de Benigna, también, llamada Nina, mujer de gran humanidad que sirve en una casa de la burguesía madrileña, arruinada y decadente, y se ve obligada a mendigar para ayudar económicamente a sus señores. El orgullo y la importancia de guardar las apariencias que caracterizan a estos amos, contrastan con la bondad de Benigna, condenada a sobrevivir en un entorno hostil, sin perder su dignidad. Para los amos, el futuro no es posible sin su perdón y sin su misericordia.

¿Cómo trata el tema María Zambrano? Se acerca a cada uno de los personajes de la novela, intentando aprehender sus movimientos trascendentes, sus proyectos o los sueños de existencia que tienen. Benigna de Casia es el personaje que encarna estos sentimientos, ella la describe así: “Atrae como ninguna otra la figura de Benigna en *Misericordia*; por lo que es en sí misma –agua pura y viva brotando entre escombros– y porque es ella la clave de todo este mundo complicado. Agua y roca a la vez” (Zambrano, 1986, p. 138).

En el mundo de Benigna se descubre que las personas pueden seguir en pie porque unas manos incansables, unas espaldas valerosas las sostienen: las manos y el corazón infatigable de Nina, abogada de imposibles. Benigna pide limosna por ellos y para ellos: “Se está a la puerta de la iglesia de San Sebastián como una mendiga más, corretea por las calles y sube interminables escaleras, vence a diario el imposible y realiza el milagro continuo, continuo como el pan de cada día” (Zambrano, 1986, 138).

La interpretación de la autora continua así: “Benigna, la que a medida que avanza la historia se convierte en verdadero eje del mundo, en protagonista de la tragedia, en víctima y liberadora que paga por todos y a todos salva, a pesar de ser ella quien gana” (Zambrano, 1986, p. 144). La gran fuerza de Nina reside ante todo en la comprensión, *facultad de comprensión*, dirá ella, absorción de todo lo que la rodea y, a la vez, eliminación de todo aquello que pudiera envenenarla o detenerla; sobrevivir salvando todas las dificultades con naturalidad. “Es la fuerza inagotable de la vida

transformándolo todo en vida” (Zambrano, 1986, p. 144). El corazón de Nina, lleno de amor y misericordia no se dejará llevar por las ingratitudes ni los desengaños, se sobrepone y se escapa del rencor y la amargura.

Para Nina es importante, y la autora lo sugiere para cada persona, hacer lo que le mande la conciencia y dejar que se “peleen aquellos por un hueso como los perros; los otros por un juguete como los niños, o estos por mangonear, como los mayores, y no reñir con nadie” (Zambrano, 1986, p. 145). Esto es porque ella vive en la luz y con su esfuerzo crea la libertad. “Desasida y apegada a un tiempo a las cosas, libre de la realidad y esclava suya a la vez; invulnerable y al alcance de la mano, dueña de todo y sirvienta de cada uno, Nina, en verdad, es Misericordia” (Zambrano, 1986, p. 145).

Es el camino que muestra la filósofa para lograr el trascender de la persona. Su actitud es la del místico, la de la persona que descubre los misterios. “Según Santo Tomás la mística ¿no es el conocimiento experiencial de Dios? Pues en eso estamos queramos o no queramos” (Zambrano, 2002, p. 80). Porque para Zambrano “la persona cristiana, [...], no tiene límite, ni para sus fuerzas, ni para su vida, ni para su muerte” (Zambrano, 2004, p. 113). Es la perspectiva infinita, que ella sitúa en el fondo de la persona, en la interioridad.

En esta clave de la conciencia abierta al otro hay otra actitud que Zambrano propone para la transformación de la vida y de la importancia crucial en el ámbito religioso, el perdón.

De especial relevancia son los manuscritos: *Del perdón*, M-97, escrito en febrero del año 1965 y *El lugar del perdón*, M-103, de marzo del mismo año³. Ambos aportan luz a la temática de las acciones concretas que proponemos, a partir de las cuales la persona se trasciende.

En el titulado *Del perdón*, la filósofa llama la atención sobre la importancia y hermosura de esta palabra, que ha de ser como una joya despojada de adherencias y revitalizada en su contenido. El manuscrito tiene carácter introductorio al tema, lo encuadra y da la clave: “Hay palabras gastadas por su uso continuo que de ellas se hace hasta caer como hojas sin savia en un terreno donde su significación se pierde en el ‘humus’ del lenguaje usual que tantas formas del pensamiento devora” (Zambrano, 2015a, p. 505).

La autora recurre a la comparación del concepto perdón con una piedra preciosa para llevar a comprender su importancia. La palabra perdón es imagen, recurso tan frecuente en la literatura de Zambrano, para captar la luz, la fuerza y el peso específico del perdón “está ahí con su pura presencia cargada de sentido y de significación, palabra rescatada,

sobrecogedora en toda su integridad” (Zambrano, 2015a, p. 505). Pero la palabra perdón ha sido vaciada de contenido y, entonces, se sumerge, dice la autora, en un uso martilleante y efímero del que es necesario rescatarla, porque no es el perdón simple moneda de cambio frente a un favor o una solicitud. Por esto, continúa afirmando:

Y a quien esto escribe costaría grande fatiga el explicar al educado en una religión no cristiana como los cristianos hemos venido a usar de este modo la palabra cifra y clave de todas las que nos donara Nuestro Señor. ¿O es que no sucederá igualmente en las demás religiones? Y las palabras sacras habranse [sic] hecho en sus civilizaciones correspondientes, cotidianas, formularias, opacas (Zambrano, 2015a, p. 505).

Propone, así, recuperar en el concepto perdón la fuerza del lenguaje, porque “las palabras nos rigen. Habría por lo menos que redescubrir de tanto en tanto el sentido y valor de algunas. La palabra ‘perdón’ merece bien ser la primera de todas entre nosotros. Lo que intentaremos menos que modestamente hacer” (Zambrano, 2015a, p. 506).

El segundo Manuscrito *El lugar del perdón*, la autora concreta que “el lugar donde tal acontecimiento sucede, es el alma y aun antes el corazón, cuando de perdonar se trata” (Zambrano, 2015b, p. 513). Indica que es una acción que se elabora en el corazón y, como gota de aceite, se expande e invade el pensamiento y la persona por entero hasta lo más recóndito.

Continúa la filósofa malagueña, buscando lugares de perdón: “Hay puertas llamadas del perdón, hay muros, hay templos y hasta el monte sagrado entre todos, el del Calvario para impetrar perdón y darlo” (Zambrano, 2015b, p. 513). Un perdón que une a los seres humanos y “que el perdón es uno, indivisible, si se recibe se ha de dar al mismo tiempo, y si se da de alguna manera por invisible que sea, se recibe” (p. 513).

Como se viene afirmando, el perdón se inicia en el corazón, por tanto, para la filósofa su lugar es el centro de la persona, dentro de sí misma, espacio íntimo, secreto, que facilita y realiza la alquimia del perdón. Para esto, Zambrano recurre a Agustín de Hipona: “Cuando la vida no se ha convertido anda confusa y dispersa” (Zambrano, 2001, p. 73). Y para convivir es “necesario conocerse, dejar de ser un extraño para sí mismo, no haber llegado a poseer intimidad consigo mismo o haberla perdido; andar enajenado, huésped extraño en la propia casa” (Villora Sánchez, 2015a, p. 184).

Así pues, el lugar del perdón es el interior que como agua corre, inunda y transmuta el pensamiento. Y es tal la radicalidad que presenta

la filosofía de Zambrano, en este punto, que llega a afirmar: “Cuando el perdón tiene verdadera importancia se muestra en contra del juicio” (Zambrano, 2015b, p. 513). Lo razonable y las razones juiciosas quedan al margen del perdón para la autora. El juicio es, para ella por principio, lo más indisoluble del pensamiento. Recurre, una vez más a las metáforas para establecer la relación entre el juicio y el perdón. “Si el perdón es agua, el juicio es diamante o metal encendido y llameante, diamante si se trata de un juicio en el cual ha cristalizado todo un pensamiento” (Zambrano, 2015b, p. 513).

La autora considera un paso más: la dimensión social del perdón. “Hay ocasiones en que el perdón puede confundirse con la falta de dignidad o con la dejadez o con un calcular en vista de finalidades que nada tengan que ver con la moral suprema del perdón” (Zambrano, 2015b, p. 513). Sin duda aquí, reside el fondo de la cuestión del perdonar al prójimo. ¿Cómo llegar al perdón en este horizonte del pensamiento? María Zambrano de nuevo muestra su método y sugiere entrar en sí mismo:

Entonces el perdón llega solo, porque parece ser el lugar donde nace es el del conocimiento de nosotros mismos, no del yo y del tú, sino del nosotros, de ese ‘nosotros’ que formamos toda la humanidad, incluidos los individuos de mayor belleza y esplendor y los que más hondos motivos nos ofrecen par avergonzarnos de nuestra condición (Zambrano, 2015b, p. 515).

En el interior de sí mismo resulta ser hasta justo y “no generoso el perdonar; pues que en virtud de esta unidad del género humano participamos de la gloria de la belleza, y recogemos frutos de todo orden de los que fueron y de los que son mejores que nosotros” (Zambrano, 2015b, p. 513). Resuena el eco de la participación de la persona en todo lo humano, coparticipación universal que humaniza, que es fuente de fraternidad y no permite desconectar del otro.

El sentimiento es el último lugar donde la autora coloca el perdón. “Si cada ser humano ocupara el lugar adecuado dentro de nuestra alma y dentro también de la sociedad, el perdón sería cosa fácilmente hacadera” (Zambrano, 2015b, p. 515). Así, prepara ese perdón total que llega por la gracia, pero no sin el esfuerzo personal, afirmando que la persona es responsable de buscar un perdón incondicional. “No tendré pues enemigo” como dice en su artículo *Adsum* (Zambrano, 1998, p. 29).

Vivir desde la profundidad entrando en sí misma, adquiriendo en las vivencias y acontecimientos un saber de experiencia hace posible asirse al perdón, y va transformando la vida. La piedad, la fraternidad y la



misericordia acciones justas antes que generosas nos conducen hacia los demás. Así, adentrarse en un saber de experiencia, un saber de salvación, es clave para comprender la transformación de la vida a la que nos invita María Zambrano.

Conclusión: la religión saber de salvación

El pensamiento de María Zambrano sugiere la salida de la crisis de la modernidad, la recuperación del sentir, del sentimiento íntimo de Dios. No basta con pensar en lo divino, pues Dios no puede quedar transformado en una entelequia de la razón, sino que hay que hacer el esfuerzo por recuperar a ese Dios cristiano del amor, a ese Dios cordial que despierta a la piedad, a la misericordia, a la fraternidad universal, a pertenecer y participar en el mundo.

María Zambrano anduvo un camino personal, que quiso convertir en método, es la razón poética. Esta razón se alimenta de la observación, la intuición, la escucha atenta del mundo interior, de la circunstancia y del entorno que la rodea. Esta es, razón poética que como gota de aceite recorre las entrañas de la persona para germinar un ser nuevo.

Una razón cargada de misericordia, amor y piedad; son sentimientos que se orientan a la plenitud de la persona en su relación con los otros, y con el Otro.

Al entrar en el interior de sí misma, la persona encuentra el “sentir originario”, que es lo sagrado, y se acerca a la realidad. Saber filosófico que cuenta con la interioridad de la persona, con su propia vivencia y experiencia, con la piedad, con lo divino...

La religiosidad no es adormecimiento ni entorpecimiento de la persona. Cuando lo religioso se vive de modo personal y despierto, tiende a ser afirmación propia y horizonte que se proyecta en el vivir y en el convivir dando sentido a la toda la existencia.

La misericordia del Dios revelado lleva a liberarnos de sus falsas imágenes; a superar la lucha con el Dios desconocido, y a quitar las máscaras en las que el ser humano se esconde. La propuesta zambrana es una expansión religiosa que mire hacia adelante, con un futuro donde reine la esperanza ilimitada, porque la persona se siente transformada, con un saber nuevo, saber de salvación.

Notas

- 1 La persona, ser que busca la trascendencia, que para ella será el eje de la actividad política, ética, religiosa y educativa (Sánchez-Gey, 2009, p. 190). En estas páginas no se desarrollan estos cuatro aspectos, algunos ya han sido abordados en otros artículos: Villora Sánchez, C. (2014). En cuanto al aspecto de la construcción ciudadana, ver Villora Sánchez, C. (2017).
- 2 Sobre la razón vital de Ortega y Gasset sugerimos una metáfora referida al bosque que recoge en las *Meditaciones del Quijote* (1984): “Este bosque benéfico que unge mi cuerpo de salud, ha proporcionado a mi espíritu una grande enseñanza. Es un bosque magistral, viejo como deben ser los maestros, sereno y múltiple. Además practica la pedagogía de la alusión, única pedagogía delicada y profunda. Quien quiera enseñarnos una verdad que no nos la diga: simplemente que aluda a ella con un breve gesto, gesto que inicie en el aire una ideal trayectoria, deslizándonos por la cual lleguemos nosotros mismos hasta los pies de la nueva verdad. Las verdades una vez sabidas, adquieren una costra utilitaria; no nos interesan ya como verdades, sino como recetas útiles” (pp. 108-109). Por tanto una razón que conduce a la búsqueda desde la propia circunstancia; en la descripción de la razón poética del presente artículo se puede apreciar el salto que dará Zambrano, razón que cuente con el sentir.
- 3 Sobre la publicación de estos manuscritos se tiene constancia de que *El lugar del perdón, M-103*, fue publicado en la revista puertorriqueña *Semana*, en el año 1965, actualmente, de difícil acceso. El manuscrito, según las investigaciones realizadas y consultada la Fundación María Zambrano, se puede aventurar que es inédito: *Del Perdón, M-97*. Dichos textos han sido publicados en Zambrano, M. (2015b).

Bibliografía

- ANDREU, Agustín
2007 *María Zambrano. El Dios de su alma*. Granada: Comares.
- BUNDGÅRD, Ana
2000 *Más allá de la filosofía. Sobre el pensamiento filosófico-místico de María Zambrano*. Madrid: Trotta.
- CARRÓN DE LA TORRE, Antonio
2012 *María Zambrano y San Agustín. Diafanidad de la persona y transparencia del corazón*. Alemania: Academia Española.
- CEREZO GALÁN, Pedro
2004 La desnudez extrema. Recuperado de: <http://www.elcultural.com/revista/letras/La-desnudez-extrema-por-Pedro-Cerezo-Galan/9366> [Consulta 24/7/2017].
- GÓMEZ BLESA, Mercedes
2008 *La Razón mediadora. Filosofía y piedad en María Zambrano*. Burgos: Gran vía.
- ORTEGA Y GASSET, José
1984 *Meditaciones del Quijote*. En: J., Ortega y Gasset, *Obras Completas, Vol. I: 1902- 1916*, 309-399. Madrid: Revista de Occidente-Alianza.
- ORTEGA MUÑOZ, Juan Fernando
2010 Muerte y resurrección de la metafísica en María Zambrano. En: A. Sánchez Cuervo, A. Sánchez Andrés y Sánchez Díaz (Coords.), *María Zambrano Pensamiento y exilio* (pp. 193-226). Madrid: Biblioteca Nueva.

- PÉREZ GALDÓS, Benito
 2003 *Misericordia*. Madrid: Edimat.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA
 2013 *Misericordia*. Benito Pérez-Galdós. Recuperado de: <https://goo.gl/g8w7Br> [Consulta 24/7/2017].
- REVILLA, Carmen, ed.
 2013 *La palabra liberada del lenguaje. María Zambrano y el pensamiento contemporáneo*. Barcelona: Bellaterra.
- SAN AGUSTÍN
 1976 Confesiones. En: *Obras completas, Vol. II*. Madrid: BAC.
- SÁNCHEZ-GEY, Juana
 2009 El saber de la experiencia. Metafísica y método en María Zambrano. En: *V Congreso Internacional sobre la vida y obra de María Zambrano Tomo II* (pp. 189-197).
- VÍLLORA SÁNCHEZ, Carmen
 2014 *Archipiélago. Revista Digital de Educación*. 2, 113-136. Recuperado de: <https://goo.gl/o5f9Dj> [Consulta 24/7/2017].
- 2015a Renacer, para no vivir exiliados del ser. María Zambrano: el amor y la misericordia, camino para salir de la oscuridad y de la dispersión. *Estudios Filosóficos*, LXIV (185), 175-206.
- 2015b *El pensamiento religioso de María Zambrano. María Zambrano; El amor y la misericordia, como camino para salir de la oscuridad y de la dispersión*. Saarbrücken: Publicia.
- 2017 *Aportación de María Zambrano a la Construcción de la Ciudadanía*. *RES Revista de Educación Social*, 24, 451-461.
- ZAMBRANO, María
 1986 *Senderos*. Barcelona: Anthropos.
- 1987a A modo de Autobiografía. *Anthropos. Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 70/71, 69-83.
- 1987b *Pensamiento y poesía en la vida española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 1988 *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Barcelona: Anthropos.
- 1989a *Para una historia de la piedad*. Málaga: Torre de las Palomas.
- 1989b *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- 1990 *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral.
- 1991 Carta a Rafael Dieste, [Habana 7 de noviembre de 1944]. *Boletín Galego de Literatura*, 5, 101-103.
- 1992 *El pensamiento vivo de Séneca*. Madrid: Cátedra.
- 1995 *Nacer por sí misma*. Madrid: Horas y Horas.
- 1998 *Delirio y destino: Los veinte años de una española*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- 2001 *La confesión género literario*. Madrid: Siruela.
- 2002 *Cartas de La Pièce. Correspondencia con Agustín Andreu*. Valencia: Pre-textos y Universidad Politécnica.
- 2003 *Unamuno*. Madrid: Debate.
- 2004 *La agonía de Europa*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- 2005 *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- 2011a El hombre y lo divino. En: M. Zambrano, *Obras Completas III* (pp. 21-359). Madrid: Galaxia Gutenberg.

- 2011b La tumba de Antígona. En: M. Zambrano, *Obras Completas III* (pp. 1101-1168). Madrid: Galaxia Gutenberg.
- 2015a Del perdón M-97. En: C. Villora Sánchez, *El pensamiento religioso de María Zambrano. María Zambrano: El amor y la misericordia, como camino para salir de la oscuridad y de la dispersión* (pp. 503-505). Saarbrücken (Alemania): Publicia.
- 2015b El lugar del perdón M-103. En: C. Villora Sánchez. *El pensamiento religioso de María Zambrano. María Zambrano: El amor y la misericordia, como camino para salir de la oscuridad y de la dispersión* (513-518). Saarbrücken: Publicia.

Fecha de recepción del documento: 17 de julio de 2017

Fecha de revisión del documento: 10 de agosto de 2017

Fecha de aceptación del documento: 15 de septiembre de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018



CONTRIBUCIONES DEL EVANGELIO DE MATEO PARA LA PEDAGOGÍA PROGRESISTA

Contributions of Mathew's Gospel for the progressive pedagogy

JOSÉ GUERRA CARRASCO*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador/ Quito-Ecuador

jaguerra@puce.edu.ec

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4581-3112>

Resumen

El Modelo Progresista se basa en la idea filosófica pragmática propia de la *Escuela Nueva*; esta propuesta busca que el estudiante se vuelva el centro del sistema escolar, alrededor de quien gira todo el proceso educativo. Desde esa perspectiva la educación es para la vida, allí se aprenden los elementos primordiales para el buen desempeño del adulto, es decir la sociedad asegura su desarrollo. En aras de buscar nuevos criterios que alimenten esta corriente pedagógica, el artículo se centra en el Evangelio de Mateo para encontrar allí algunas pautas que ayuden a emancipar de los prejuicios que afectan el proceso educativo. El Evangelio de Mateo es una obra literaria destinada a una comunidad que desea honestamente abrirse a la novedad del Reino de Dios. Sin embargo, le resulta difícil dejar atrás los prejuicios culturales y religiosos que han marcado su vida y que no le permiten abrirse a la Buena Nueva. El autor, con punzante redacción, va combinando narraciones de la actividad de Jesús de Nazaret con discursos donde se puntualiza la novedad de su mensaje. El presente artículo se centra en los cinco discursos vistos como itinerario pedagógico que ayuda a superar los pre-juicios que bloquean la apertura a la novedad que ofrece la vida, que llevan a juzgamientos negativos a priori de las nuevas formas de ver, entender y vivir la novedad del reino de justicia, misericordia y solidaridad.

Palabras claves

Pedagogía progresiva, Evangelio de Mateo, discursos, Reino de Dios, pedagogía, prejuicios.

Forma sugerida de citar: Guerra Carrasco, José (2018). El Evangelio de Mateo y su aporte a la pedagogía progresista en la búsqueda de la emancipación de los pre-juicios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 109-144.

* Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Licenciado en Psico-pedagogía. Licenciado en Teología. Doctorado (c) en Teología. Docente de las cátedras Jesucristo y la persona de hoy; Ética Personal, Social y Profesional; Introducción a la Biblia; Escritos Joánicos; Hermenéutica, etc. en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Profesor invitado en el Seminario Misionero Sudamericano. Asesor para el área bíblica-catequética en el Centro Bíblico Verbo Divino, en el área de Magisterio de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana y para Sociedades Bíblicas Unidas.

Abstract

The Progressive Model is based on the pragmatic philosophical idea of the *New School*; This proposal seeks that the student becomes the center of the school system, around whom the entire educational process revolves. From this perspective, education is for life, where the essential elements for the good performance of the adult are learned, that is to say, the society ensures its development. In order to seek new criteria that feed this pedagogical current, the article focuses on the Gospel of Matthew to find there some guidelines that help to emancipate the prejudices that affect the educational process. The Gospel of Matthew is a literary work destined for a community that honestly wishes to open itself to the newness of the Kingdom of God. However, it is difficult for him to leave behind the cultural and religious pre-judgments that have marked his life and that do not allow him to open up to the Good News. The author, with sharp writing, combines narrations of the activity of Jesus of Nazareth with speeches where the novelty of his message is specified. This article focuses on the five speeches seen as a pedagogical itinerary that helps overcome pre-judgments that block the opening to the novelty that life offers, leading to negative judgments a priori of new ways of seeing, understanding and living the novelty of the kingdom of justice, mercy and solidarity.

Keywords

Progressive pedagogy, Gospel of Matthew, speeches, Kingdom of God, Pedagogy, prejudices.

110



Introducción

John Dewey¹ propuso la pedagogía progresista (*educación progresista, escuela nueva* o nueva educación) como una tensión entre teoría y praxis, donde al cuerpo abstracto debía dársele una aplicabilidad. Dewey rechazaba la educación tradicional, basada en normas disciplinarias, y proponía una educación asentada en la constante reorganización de la experiencia, encaminando el proceso social para que beneficie a la comunidad y a la comunicación.

La pedagogía progresista se caracteriza porque se apoya en la estructura conceptual del interlocutor, es decir parte de sus ideas respecto a un tema en discusión, y de allí prevé un cambio conceptual, fruto de una construcción activa donde se confrontan el preconcepto con el nuevo concepto, a fin de que éste sea aplicado a situaciones concretas.

Así, la pedagogía progresista se basa en las ideas propias del pragmatismo, sobre todo, en la propuesta de transformación del sistema educativo, convirtiendo al interlocutor en el centro, alrededor de quien gira todo el proceso. Bajo esta perspectiva, la educación es para la vida, y debe darse en un ambiente natural donde se aprende para un buen ejercicio en la vida adulta.

Todo esto rompe con el paradigma tradicional que hacía del aprendizaje un proceso hecho desde el exterior, al cual debía adherirse el alumno. En su lugar, la pedagogía progresista defiende la acción como condición y garantía del aprendizaje. Cinco son sus postulados:

- El fin de la educación no se limita al aprendizaje, sino que prepara para la vida.
- Si la escuela prepara para la vida, la naturaleza y la vida deben ser estudiadas.
- El contenido educativo debe organizarse a partir de lo simple y concreto e ir a lo complejo y abstracto.
- El niño es sujeto de su conocimiento y la primacía la tiene su experimentación.
- Los recursos didácticos son útiles porque permiten la experimentación y ayudan a educar los sentidos, garantizando el desarrollo de las capacidades intelectuales.

Esta propuesta de Dewey puede encontrar en el Evangelio de Mateo un buen aporte en aras de alcanzar su objetivo educativo. Más aún cuando se constata que el cambio de mentalidad no es tarea fácil, ya que hay actitudes, hábitos y costumbres que hacen parte de la identidad que sustenta la existencia personal y social. Sin embargo, es un imperativo tal cambio, en aras de leer los signos de los tiempos con objetividad y propositividad. Sólo en ese espíritu se pueden modificar actitudes socio-pastorales y adaptarlas a las exigencias del siglo XXI. Para quien vive de cara a una sociedad demandante, más aún si profesa la fe cristiana, salir al encuentro del hermano en la periferia de ciudades y campos, es el modo de encontrarse consigo mismo y con Dios que habita, de manera especial, entre los pobres y sus invisibilidades.

111



En la ciudad necesitamos otros mapas, otros paradigmas que nos ayuden a reposicionar nuestros pensamientos y actitudes. No podemos permanecer desorientados, porque tal desconcierto nos lleva a equivocarnos el camino y además confunde al pueblo de Dios. Los católicos vienen de una 'práctica pastoral' antigua, en la cual la Iglesia era el único referente de cultura y, como *maestra* sintió la responsabilidad de delinear e imponer, no sólo la forma cultural, sino también los valores y más profundamente el imaginario personal y colectivo. Pero esa época no existe más, y hoy los cristianos no son los únicos que producen cultura, ni los primeros, ni los más escuchados. ¡Es urgente un cambio en la mentalidad, que sin caer en el relativismo ni renunciar a su identidad cristiana, sea valiente, audaz y sin temor de transmitir su mensaje! (Papa Francisco, 2017).

En este artículo haremos un análisis del cambio de mentalidad que Mateo ve como urgente en su comunidad. El autor propone cinco discursos con los que Jesús busca desmontar la mentalidad legal que permeaba

a los neo-cristianos, sobre todo de origen semita, para que se abran a la novedad del Reino de Dios. Los primeros cristianos esperaban vivir el Reino en su generación (Cf. 1Tes 4,15-17; 1Cor 15,51-52; Rom 13,11-12). Ahora bien, Mateo le dice que eso será posible sólo si se abren a la novedad de esa Buena Noticia. ¿Qué implica eso?

Contexto histórico

Mateo es el evangelio más comentado por Padres de la Iglesia como Orígenes, Hilario, Jerónimo y Juan Crisóstomo, debido a su claridad y orden, que hacen de él un buen material pedagógico. El afán de Mateo es evangelizar a una comunidad que enfrenta tensiones propias de la diversidad; la anima a no sucumbir al cansancio que surge de la espera de la Parusía, evento que se prolonga y que afecta la animosidad y el servicio.

Desde el año 63 a.C., Palestina era colonia romana, aunque los judíos gozaban de cierta autonomía que les eximía, por ejemplo, del culto imperial, lo que significaba tener libertad religiosa, a cambio de la cual debían pagar los impuestos exigidos. Con todo, había reglas de las que no podían eximirse, aunque ofendiera su fe. Por ejemplo, el procurador tenía potestad para nombrar al Sumo Sacerdote o podía intervenir en asuntos internos de los judíos. Para ello contaba con el aval de saduceos y comerciantes, al tiempo que enfrentaba la oposición de fariseos, escribas, zelotes, bautistas, etc. (Guerra, 2008).

Internamente, el Sanedrín controlaba la vida social, religiosa y económica del pueblo, a través de una bien organizada rutina que incluía peregrinaciones, sacrificios y ofrendas sustentadas en preceptos legales tomados del Pentateuco y avalados por los maestros de la ley. Ejemplo de ello era las normas de pureza que definía si alguien era digno de presentarse ante Dios. Para ello tenían una intrincada teología de la retribución², que sostenía que “justo” era quien cumplía la Ley. Eso le daba acceso a la comunidad. En ese sentido, enfermos, pobres, extranjeros y mujeres eran impuros y merecían el castigo que Dios reservaba a los pecadores, lo que incluía la separación de la comunidad. Para ser readmitidos, debían ofrecer sacrificios (Lev 11-16) que solían dejarles en la ruina, lo que era visto, una vez más, como impureza.

Los judíos relacionaban la retribución a la idea de juicio: “El Hijo del hombre dará a cada uno según sus obras” (Mt 16,27). Es decir, para acceder al Reino de Dios había que mostrar obras de pureza. Jesús corregirá esta idea diciendo que el Reino es regalo de Dios, y no está condicio-

nado al cumplimiento de leyes. El creyente sólo debe acoger o rechazar el Reino (Pesch, 1972).

Se portaron mal con él, ¡hijos indignos! generación perversa y depravada. ¿Así pagas a Yahvé, pueblo tonto y estúpido? ¿No es él tu Padre, el que te creó, el que te hizo y te estableció? Acuérdate los días pasados, recuerda las generaciones anteriores. Interroga a tu padre, que te cuente, a tus ancianos, que te expliquen. Cuando el Altísimo dio a cada pueblo su tierra, cuando repartió a los hijos de Adán, fijó las fronteras de los pueblos según el número de los Hijos de Dios. Pero la parte de Yahvé fue su pueblo, Jacob fue su propio dominio. Lo encontró en el desierto, en la soledad rugiente, y lo cubrió, alimentó y cuidó como a la niña de sus ojos. ¿Olvidas a la Roca que te creó, ignoras al Dios que te engendró? Yahvé lo ha visto, y desprecia a sus hijos e hijas que lo han ofendido. Les voy a esconder mi rostro, a ver qué será de ellos. Estos son una generación perversa, hijos de los que uno no se puede fiar (Deut 32,5-10.18-20)³.

Hacia el año 70 d.C., Roma destruyó Jerusalén y el Templo, lo que constituyó una catástrofe para Israel, pues perdió su identidad de pueblo elegido. Sólo sobrevivieron dos grupos: fariseos y cristianos. En el proceso de reorganización, los fariseos –junto a unos escribas, tuvieron cierta ventaja, pues ya tenían influencia sobre el pueblo. Así, desde la sinagoga empezaron a interpretar la ley desde un judaísmo *legalista e intolerante*, en contra de los cristianos, más abiertos a otras culturas. Hacia el 85 d.C., el antagonismo era tal que los cristianos fueron expulsados de la sinagoga, y se vieron obligados a formar una “nueva” comunidad religiosa que, en últimas, era copia de su experiencia judía. Así,



	Judaísmo	Cristianismo
Lugar de reunión	Sinagoga	Casa
Día de reunión	Sábado	Domingo
Cabeza Religiosa	Sumo Sacerdote	Papa
Ministros	Sacerdotes, Levitas	Presbíteros, diáconos
Libro	Pentateuco	Evangelios
Regla ética	Decálogo	Bienaventuranzas

Datos generales del evangelio de Mateo

Durante mucho tiempo se afirmó que el autor de la obra era Mateo, el recaudador de impuestos (Mt 9,9-13). Mc 2,13-17 y Lc 5,27-32 no lo lla-

man Mateo, sino Leví. Eso se explica, según (Schmid, 1981), porque Jesús le cambió el nombre, igual que hizo con Simón, a quien llamó Pedro. A Leví le llamó *Matthaios*, nombre griego que traduce la expresión hebrea *mattai*, forma abreviada de *mattiyahu* = *don de Dios* (Guerra, 2008). Según Mc 2,14, el padre de Leví era Alfeo, y su hermano Santiago el Menor (3,18). Sin embargo, en Mc 15,40 se dice que María era madre de Santiago, José y Salomé, pero no dice que lo sea de Mateo. Eso lleva a creer que Mateo y Santiago debieron ser parientes lejanos de Jesús. Por otro lado, si era recaudador, debió saber leer y escribir y tener habilidad para los números, lo que explicaría que el evangelio esté bien organizado.

Con base a estos criterios, la Iglesia aceptó como autor a Mateo. Así, Papías (100-120 d.C.) sostenía que: “Mateo recogió en lengua hebrea (araméico) los dichos del Señor (logias). Posteriormente cada uno los interpretó como pudo”. Esta idea fue seguida por Ireneo, Orígenes, etc. Sin embargo, autores como (Brown, 2002) y (Viviano, 2004) ponen en duda la autoría de Leví. Ya Tertuliano (363 d.C.) tenía sus dudas por tres razones: 1. No había indicios de una obra escrita en hebreo (la conocida era originalmente en griego); 2. El término *logias* (dichos) hace referencias a frases dichas por Jesús, que Mateo habría recopilado; pero eso no propiamente un evangelio; 3. No es claro qué significa *cada uno interpretó como pudo*; algunos creen que Papías quiso encubrir su propia interpretación.

Lo que se estila hoy es que el evangelio es fruto de materiales hechos por muchas manos que, tiempo después, un redactor final reunió en una obra, y se la atribuyó a Mateo, en un proceso de seudonimia⁴. El análisis interno de la obra deja ver quién era el redactor final: judeocristiano (Mt 13,52), de formación rabínica, conocía el griego, era dirigente de la comunidad (16,17-28; 25,5) y conocía las Escrituras (5,17-18).

El lugar probable de composición del evangelio de Mateo fue Antioquía de Siria (Cf. Hch 13). En esa ciudad convivían cristianos de origen judío y gentil, lo que no hacía fácil la convivencia. Allí se produjo la tensión entre Pablo y Pedro (Gal 2,11-14), que hizo que la comunidad mire a Pablo con reserva, y apoye a Pedro (Mt 14,28-31; 15,15; 16,22-23; 17,24-27; 18,21; 19,27). Pedro, de mentalidad judía, se preocupaba más por la observancia de la Ley, mientras que Pablo, de pensamiento helenista, la relativizaba. Otro argumento en favor de Antioquía como lugar de composición es su relación con la Didajé, escrito judeo-cristiano de finales del siglo I, originario de la misma región.

Hay acuerdo que la obra fue escrita después del 70 d.C., dadas las referencias a la destrucción del Templo (22,7) y su aceptable desarrollo teológico y eclesial, propios de finales del siglo I. La fecha más común es

entre los años 80 y 85 d.C. (Brown, 2002). Con la destrucción de Jerusalén, muchos cristianos migraron a ciudades como Pela, Antioquía de Siria (Mt 4,23-25) y Damasco (Hch 9,1-25; 11,19-26). En Pela hubo una comunidad de personas que habían perdido su tierra, hasta caer en la pobreza y esclavitud (Mt 18,23-30; 20,1-7, 21,33-39; 25,26). Esa comunidad, de origen judío (5,47; 24,20), insiste en cumplir la Ley (5,17-19): cita unas 70 veces el AT, usa expresiones hebreas (*infierno, carne, sangre, atar, desatar, ciudad santa*), evita usar el nombre de Dios, menciona costumbres judías como la ofrenda y describe a samaritanos y fariseos (23,5-7; 26,17).

Sin embargo, en la comunidad también había judíos de la diáspora, de mentalidad griega, y hasta extranjeros convertidos (28,19), que aportaron un estilo de vida que llegó a confundir a los judeo-cristianos. Para superar la tensión, Mateo propone a la comunidad nuevos roles y normas (Guerra, 2008):

- Iglesia mixta: comunidad formada por cristianos de 2 tendencias: los que observan la Ley (5,17-19) y los que la relativizan. Mateo media en esta tensión diciendo que la Ley es válida, pero a partir de la praxis del amor (22,38-40); Jesús no vino a abolir la Ley, sino a cumplirla (5,17), pero con misericordia (9,13; 12,17).
- Conflicto con fariseos: comunidad que disputa a los fariseos el liderazgo. En esa disputa, la comunidad perdía, porque era pequeña, desorganizada y con problemas que surgían de la interpretación liberal de la Ley, por parte de los cristianos-gentiles. Los fariseos expulsan a los cristianos de la sinagoga (10,17-23; Cf. Jn 9).
- Comunidad en tensión: comunidad que no se abre a los gentiles, pues veía su misión entre “las ovejas perdidas de Israel” (10,6; 15,24), lo que excluía a los paganos (18,17). Será la tensión con los fariseos la que obligue a la comunidad a abrirse al mundo gentil: “Hagan discípulos a todos” (28,19).
- Controversias respecto a la parusía: comunidad que creía que la parusía era ya. Pero, como eso no acontecía, se fueron cansando y perdiendo vigor. A quien creía que bastaba rezar y esperar (7,21), Mateo le aclara que el discípulo debe actuar según la voluntad del Padre, presto y trabajando (16,27; 25,31-46).



Estructura literaria

Conviene, antes de adentrarnos en el itinerario pedagógico, conocer la estructura de la obra y sus principales características teológicas. Existen

varias formas de dividir la obra. Nos detendremos en dos de ellas: una que visualiza el tema central de la obra, y otra que ayuda a destacar los cinco discursos en los que centramos este artículo.

MODELO QUIÁSMICO (GUERRA, 2008)

A (1-4) Nacimiento e inicio de la actividad misionera de Jesús	Narración
B (5-7) Bienaventuranza- promulgación del Reino	Discurso
C (8-9) Autoridad del Mesías e invitación al Reino	Narración
D (10) Discurso de la Misión	Discurso
E (11-12) El Mesías rechazado	Narración
F (13) PARÁBOLAS DEL REINO	
EI (14-17) Mesías reconocido	Narración
DI (18) Discurso eclesial	Discurso
C1 (19-22) Autoridad de Jesús que invita al Reino	Narración
B1 (23-25) Maldiciones – La consecución del Reino	Discurso
AI (26-28) Muerte y resurrección- inicio actividad misionera	Narración

116



VISIÓN GLOBAL DEL EVANGELIO DE MATEO

Introducción: *Misterio de Jesús* (Mt 1-2). Jesús retoma un evento central: el éxodo. Los pueblos lo reconocen como Rey, porque desciende de Abraham y de David.

Primera Parte: Jesús proclama el Reino de Dios (Mt 3,1-13,52)

- *El Reino de Dios* (Mt 3-7): con Jesús llega el Reino (Narración, cc. 3-4); el Reino de Dios es justicia que libera (Discurso, cc. 5-7).
- *El Reino libera al pobre* (Mt 8-10): La justicia produce signos (Narración, cc. 8-9); Jesús necesita colaboradores (Discurso, c. 10).
- *El Reino crea conflictos* (Mt 11,1-13,52): Reacciones contra Jesús (Narración, cc. 11-12); Las parábolas explican el presente y futuro del Reino (Discurso, 13,1-52).

Segunda parte: Jesús organiza y lidera al nuevo pueblo de Dios (13, 53-28, 20)

- *Con Jesús nace un nuevo pueblo* (Mt 13,53-18,35): seguir a Jesús (Narración, cc. 13,53-17,27); Vida del nuevo pueblo de Dios (Discurso, c. 18).
- *Venida definitiva del Reino* (Mt 19-25): El Reino de Dios es para todos (Narración, cc. 19-23); El proceso del juicio (Discurso, cc. 24-25).

Conclusión: *Pascua de liberación* (Mt 26-28): La muerte y resurrección de Jesús marcan el fin del reino de injusticia, y el inicio de la enseñanza a todos los pueblos. Jesús estará siempre presente en medio de sus discípulos.

Contenido teológico

A Mateo se lo define como “evangelio eclesial”, abierto a la novedad de la Buena Nueva, y como “evangelio catequético” que presenta ordenadamente la enseñanza de Jesús. Antes dijimos que hubo una fuerte tensión entre cristianos y fariseos por el privilegio de ser “el verdadero pueblo de Dios”. ¿Quién tenía autoridad para interpretar la Ley? Los fariseos se sentían herederos de la promesa, por ser el auténtico pueblo de Dios. Por su parte, los cristianos se sentían herederos de la promesa, por ser nuevo pueblo de Dios, gracias a la muerte y la resurrección de Jesucristo (Viviano, 2004).

Esta tensión se extendió a la comunidad cristiana, que tenía serios desafíos para ajustar su vida a la enseñanza de Jesús. Era difícil mantenerse fiel al Evangelio y a la tradición judía heredada. A pesar de que la comunidad tenía cierta cohesión y habían florecido algunos ministerios, ¡aún hacía falta mucha instrucción! En ese contexto Mateo presenta la enseñanza de Jesús. ¿Cómo asegurar que su enseñanza sea acogida como normativa? Lo primero que hace Mateo es afirmar que Jesús tiene autoridad, porque es *hijo de David*, *hijo de Abraham* (1,1) y *nuevo Moisés* (5,1ss). Así, su interpretación de la Ley se sustenta en su autoridad mesiánica (David) y su autoridad de fe (Abraham).

Eso es lo que pretende con el relato de la genealogía (1,1-17). Allí, de manera armónica, Mateo hace una síntesis de la historia del pueblo de Israel, nombrando reyes y mujeres, no tanto como personajes históricos, sino como símbolos, los primeros –reyes– representan la actitud de Dios con su pueblo, al cual ama y con el que quiere hacer una alianza. Los

segundos –mujeres– señalan cuál ha sido la respuesta humana: engaño, impureza, traición. Hagamos un breve repaso de estos personajes.

Personaje	Motivo
David: el elegido de Dios (Pérez-Rioja, 1971, p. 244)	Considerado rey justo, valiente, guerrero, aunque pecador. Elegido por Dios para gobernar Judá (1010-1006 a.C.) y luego el Reino Unido (1006-966 a.C.).
Salomón: el rey sabio (AA.VV., Biografías y vidas en línea, 2017)	Gobernó Israel (970-931) con el apoyo de Betsabé, su madre, Natán y el sumo sacerdote Sadoc. El suyo fue un período de paz con Egipto, Arabia, Fenicia, Damasco y Edom. Para consolidar su poder se casó con la hija del faraón e hizo pacto con Hiram, rey de Tiro.
Asá: el rey celoso de la Ley (AA.VV., Wikipedia, 2017)	Tercer rey de Judá (913-873 a.C.), bisnieto de Salomón. Cumplidor de la Ley, atacó la idolatría y rechazó los intentos de invasión de Egipto y Basá, rey de Israel. Prohibió la prostitución.
Josías: el último rey bueno	Tenía 8 años cuando fue rey de las tribus del sur. Fue un rey bueno, como David, Josafat y Ezequías. Dada la idolatría imperante, la combatió reconstruyendo el Templo; allí el sumo sacerdote Hilcías encontró el libro de la Ley con el que empezó la reforma religiosa.



Personaje	Motivo
Tamar: la engañadora (Ratzinger, 2007, pp. 39-40).	Judá, hijo de Jacob, se casó con la cananea Súa, con quien tuvo tres hijos: Er, Onán y Selá. Er se casó a Tamar, pero murió sin hijos; de acuerdo a la ley de levirato, Onán desposó a la viuda, pero evitó embarazarla, lo que le causó la muerte. Judá pidió a Tamar esperar a que Selá sea mayor para dárselo como marido, pero Tamar, temía que no cumpla su promesa, por lo que disfrazada de prostituta se acostó con su suegro. Al irse, tomó su bastón como prueba. A los tres meses Judá supo que estaba embarazada y quiso matarla, pero ella, con el bastón probó que él era el padre de sus gemelos Farés y Zara.
Rahab: la prostituta (Baskin, 1979 (11.2)).	Vivía en una casa al muro de Jericó. Los espías de Josué, que estaban siendo perseguidos, se escondieron allí. Cuando los acosadores preguntaron, Rahab les dio una falsa pista. Sabiendo que Jericó iba a caer a manos de Israel, Rahab pidió protección para ella y su familia.
Rut: la extranjera (Sakenfeld, 1999, pp. 11-12)	Moabita casada con Elimelec. Luego de una hambruna en Moab, y ante la muerte de su esposo, siguió a su suegra Naomi a Belén, donde conoció a Boaz, que era el pariente que debía rescatarla (Lev 25,25-55). Con él tuvo por hijo a Obed.
Betsabé: la infiel (Turro, 1971)	Esposa de Urías, fue infiel con David, de quien se embarazó. Dada la situación, David pidió a Urías ir a su casa y estar con su esposa, pero éste no lo hizo. David pidió a Joab ponerlo en lo más reñido la batalla, para que muriera. Pasado el luto, David desposó a Betsabé.

La genealogía termina con una síntesis, clave para entender este evangelio: “Jacob fue padre de José, esposo de María, de la que nació Jesús, llamado Cristo. De modo que fueron 14 generaciones de Abrahán a David; 14 de David a la deportación a Babilonia y 14 desde la deportación hasta el nacimiento de Cristo” (1,16-17). El 14 encierra dos series de 7; si sumamos los tres grupos de 14 generaciones, da 6, número de imperfección. Dicho de otra forma, Mateo expresa que en la historia de la salvación Dios siempre ha estado dispuesto a bendecir al pueblo (reyes), pero éste ha caído siempre en la infidelidad (mujeres). Hace falta una generación, la séptima, la perfecta (¡Iglesia!), que nace de José, de la casa de David, y de María, mujer sin tachas.

14 generaciones de Abrahán a David	2 generaciones
14 generaciones de David hasta la deportación	2 generaciones
14 generaciones desde la deportación hasta el nacimiento de Cristo	2 generaciones
Total	6 generaciones
José y María, Padre de Jesús, el Cristo	Séptima Generación: Iglesia

El término griego *ἐκκλησία*, se traduce al latín por *ecclesia*, para significar la “asamblea reunida para discutir un tema”. Sólo Mateo usa el término “iglesia” para hablar de la comunidad cristiana. Veamos un análisis, según Aguirre:

La Iglesia de Mateo tiene dos características: (1) *Es fraterna*. En 28,9-10, los discípulos aparecen como hermanos; (2) *Continúa la misión*. Mt 10 describe el amor de Jesús por el pobre, que hace que envíe a sus discípulos a enseñar y curar (Cf. Mt 9,35 y 10,1; 4,17 y 10,7; 8-9 y 10,8). Para Mateo, la tarea de la Iglesia es seguir la obra de Jesús: anunciar el Reino y liberar del mal, con amor gratuito. Ahora bien, la Iglesia no es perfecta. Creer que lo sea, sería una tentación que llevaría al sectarismo e intolerancia, a creerse juez que dicta un juicio que sólo compete a Dios (Cf. 13,24-30: el trigo y la cizaña, Jesús frena el celo de quien quiere ser justiciero). Para Mateo, la Iglesia es comunidad donde todos son llamados, pero no todos elegidos; hay que hacer buenas obras. Quizá resulte extraño que Mateo hable de juicio (cizaña echada al fuego), pero es que él, en línea judía, no especula sobre el futuro, ni hace juicios. Su objetivo es llamar la atención sobre un presente que demanda buenas obras y evita el peligro es creerse comunidad “pura”, conciencia que procede de su herencia judía, y que puede afectar a su comunidad. Mateo busca corregirlo, haciéndoles ver que, si bien son llamados, tienen que ser coherentes con la enseñanza de Jesús. De los cinco discursos, el primero

(5,1-12) sostiene que la Iglesia debe ser pobre, mansa, misericordiosa, constructora de la paz y la justicia. El último (25,31-46) sostiene que la Iglesia debe atender al necesitado (Aguirre, 2007, pp. 6-9).

Una vez puestas las bases de su obra: la autoridad mesiánica de Jesús y la Iglesia destinataria, Mateo se centra en instruir a la comunidad para que sea el nuevo pueblo de Dios. Para ello, “separa el trigo de la cizaña”, es decir valora la Ley de sus antepasados, pero ve imperativo poner en práctica la Nueva Alianza. ¿Cómo superar viejos esquemas y prejuicios que opacan la novedad de Jesús? Si tomamos en cuenta la estructura literaria vista antes (Cf. *supra*), vemos que Mateo divide su obra en cinco partes, que incluyen una narración de hechos (descrita por Mateo) y un discurso sobre la Nueva Alianza (hecho por Jesús). Veamos el siguiente cuadro descriptivo (Guerra, 2008):

120



Introducción: <i>El misterio de Jesús</i> (Mt 1-2)	Jesús hace parte de la historia de Israel: Él descende de Abraham y David, y como Nuevo Moisés funda la Iglesia, nuevo pueblo de Dios.
---	--

1ª Parte: Jesús proclama y trae el Reino de Dios (Mt 3,1-13,52)

<i>La justicia del Reino de Dios</i> (Mt 3-7)	<i>Narración:</i> Con Jesús llega el Reino de Dios (Mt 3-4). <i>Primer discurso:</i> El Reino de Dios es justicia (Mt 5-7).
<i>La justicia del Reino libera a los pobres</i> (Mt 8-10)	<i>Narración:</i> La justicia del Reino produce signos concretos (Mt 8-9). <i>Segundo discurso:</i> Jesús necesita colaboradores (10).
<i>La justicia del Reino produce conflictos</i> (Mt 11-13,52)	<i>Narración:</i> Reacciones al comportamiento de Jesús (Mt 11-12). <i>Tercer discurso:</i> El presente y futuro del Reino (Mt 13,1-52).

2ª Parte: Jesús organiza y lidera al nuevo pueblo de Dios (13, 53-28, 20)

<i>De la acción de Jesús nace un nuevo pueblo</i> (Mt 13, 53-18, 35)	<i>Narración:</i> El seguimiento de Jesús (Mt 13,53-17,27) <i>Cuarto discurso:</i> Vida del Nuevo Pueblo de Dios (Mt 18).
<i>La venida definitiva del Reino</i> (Mt 19-25)	<i>Narración:</i> El Reino de Dios es para todos (Mt 19-23). <i>Quinto discurso:</i> El juicio del fin de los tiempos (Mt 24-25).
Conclusión: <i>La Pascua de liberación</i> (Mt 26-28)	La muerte y resurrección de Jesús marcan el final del reino de injusticia, y el inicio de la misión de la Iglesia, que debe llevar la enseñanza de Jesús a todos los pueblos. Jesús estará siempre presente.

Por cuestiones metodológicas, dejamos de lado las narraciones, y nos centramos en los discursos que están conectados uno con el otro. El análisis nos permite ahondar en la pedagogía de Jesús que busca cambiar el prejuicio que frena el caminar comunitario.

Primer discurso: El Reino de Dios es justicia (Mt 5-7).	Segundo discurso: Jesús y sus discípulos (Mt 10).	Tercer discurso: El presente y el futuro del Reino (Mt 13,1-52).	Cuarto discurs- o: Vida del Nuevo Pueblo de Dios (Mt 18).	Quinto discurso: El juicio del fin de los tiempos (Mt 24-25).
Sermón del Monte	Sermón Misionero	Sermón del Reino	Sermón comunitario	Sermón escatológico
Invitación a cambiar de actitud, superar vieja enseñanza y asumir la novedad de Jesús.	Quien acepta la invitación debe mostrar su convicción siendo misionero.	El misionero debe centrar su enseñanza en el valor de la Nueva Alianza: el Reino de Dios.	El Reino predicado debe ser vivido con coherencia y testimonio de amor dentro de la comunidad.	La comunidad, nuevo pueblo de Dios debe vivir la misericordia para ser tratada con misericordia.

Conviene, ahora sí, hacer un análisis de cada uno de los discursos, para ver cómo llaman a la conversión, el cambio de paradigma y la praxis misionera.

Primer Discurso: *El sermón en el monte* (Mt 5-7). En el primer discurso, Jesús invita a invertir los valores recibidos de parte de la tradición y la cultura. Un cambio de actitud implica superar dogmas, preceptos y cosmovisiones recibidos de la antigua Ley. Sólo así se puede aprehender los nuevos valores del Reino, que permiten releer los signos de los tiempos, la historia, la naturaleza, la comunidad y a uno mismo. Sopesar la novedad de valores emergentes como la solidaridad, la calidez, la cercanía, etc., lleva a descubrir el talante imperativo en la construcción del hombre nuevo. Este primer discurso es, sin duda, el más importante de los cinco que pronuncia Jesús, pues implica escuchar y acoger la profunda *metanoia* que implica el Reino. Tarea nada fácil, porque compromete menos quedarse en el puerto seguro de las convicciones tradicionales y cumpliendo las normas convencionales, que dar el salto y pensar distinto, actuar contracorriente. Siempre será, más allá de novedoso, una empresa que causa ansiedad. Por eso Jesús invita a vencer el miedo y aceptar la invitación ¡Bienaventurados los que oyen y ponen en práctica!

Las bienaventuranzas, una nueva Ley (5,1-12): *Feliz el pobre de espíritu, el que llora, el paciente, el que tiene hambre y sed de justicia, el compasivo, el de corazón limpio, el que trabaja por la paz, porque son los hijos de Dios.*

La invitación a acoger la Nueva Alianza poco se parece a la alianza hecha en el Sinaí, que era una lista de prohibiciones. Jesús invita a un compromiso en plena libertad, no motivado por esa santidad que se gesta en las prácticas religiosas, sino aquella que se configura en el compromiso con el hermano. Nadie puede definir la grandeza o finitud humana, sino la persona misma. Todo ser humano se siente necesitado y busca sentido a su vida. Jesús parte de esa constatación para invitar a todos a alcanzar su plena realización, no por obras movidas por premios o castigos, sino por la profunda convicción de que la felicidad plena es darse al otro, trabajar por la paz, la justicia, la alegría. En ese sentido, “pobre de espíritu” implica no vivir con la expectativa de recibir, sino con la convicción de dar, hasta vaciarse uno mismo. La fuerza no está en el interior de la persona, sino en el hermano, camino seguro para llegar a Dios. Si bien el mundo promueve la auto suficiencia, Jesús invita a buscar en Dios y ¡al hermano!, punto de confianza para enfrentar la lasitud. Con humildad debemos reconocer que sin Él no llegamos a la meta. Esto exige mansedumbre, que no significa resignación, sino serenidad frente a lo que no puedo cambiar y rebeldía para combatir lo que clama por justicia. ¡Y todo en libertad!

Sal y luz, la nueva presencia en el mundo (5,13-16): *Ustedes son sal de la tierra; si se vuelve sosa, no sirve para nada. Ustedes son luz del mundo, nadie enciende la lámpara para taparla; más bien la pone alto para que alumbre la casa. Hagan que brille su luz, que se vean sus obras...*

A quien acepta su invitación, Jesús le muestra la urgencia de cambiar el esquema mental. La Ley prescribía poner sal en cada ofrenda presentada a Dios y encender una luz como símbolo del triunfo divino sobre las tinieblas. Quien acepte vivir como creyente tiene por misión ser buena nueva, sabor y luminosidad. Dicho de otro modo, la invitación es a vivir el distintivo del amor, brillar delante de los hombres para que se vea la buena obra y se glorifique al Padre que está en los cielos. Que el mundo sienta su presencia en cada acción, y así aclamen: “¡Miren cómo se aman, brillan, dan sabor!”

Antigua y Nueva justicia (5,17-48): *Escuchaste que se dijo: “No matarás”, yo te digo: Si te enojas con tu hermano, mereces juicio... Si al presentar tu ofrenda te acuerdas que tu hermano está enojado, deja tu ofrenda y has las paces... Has oído que se dijo: “No cometas adulterio”, yo te digo: Si miras a una mujer con deseo ya adulteraste. Si tu ojo te hace caer, sácalo; es mejor perder sólo el ojo y no todo el cuerpo... También se dijo: “El que se divorcie dé un certificado a su mujer”; yo te digo: Si te divorcias de tu mujer, fuera de unión ilegítima, la haces adulterar... Has oído que se dijo: “No jures en falso y cumple lo que juras”, yo te digo: No jures por el cielo, trono de Dios, ni por la tierra, estrado de sus pies... di sí cuando es sí, y no cuando es no... Has oído que se dijo: “Ojo por ojo”, yo te digo: No resistas al malvado; si alguien te golpea la mejilla derecha, ofrécele la otra... Has oído que se dijo: “Ama a tu prójimo y odia a tu enemigo”, yo te digo: Ama a tu enemigo, reza para que él a Dios que hace brillar el sol sobre malos y buenos. Si amas al que te ama, ¿qué mérito tienes? También el malo lo hace...*



Jesús sigue su instrucción sobre cambio de paradigma. El judío tenía enraizada las prescripciones legales del Pentateuco. Desde ahí discernía su conducta, en una suerte de cumplimiento. Jesús deja claro que no deroga la Ley, sino que la relee desde su espíritu, que no es el legalismo, sino ¡el amor! Cualquiera que anule el mandamiento del amor y no lo enseñe, es el más pequeño en el Reino. Jesús cuestiona la actitud farisea que se centra en el legalismo, la formalidad, la tradición. Hay que cumplir la Ley que viene de Dios, no las aristas que los humanos han interpretado. Por ejemplo, lavarse las manos no es propiamente un mandato divino, sino una interpretación humana. La ley tiene 2 lados: el externo, palabra literal que define qué hacer y qué evitar, y el interno, comprensión espiritual que refleja la intención de Dios. Jesús invita a hacer ese itinerario. Primero ver lo externo: *han oído...*; luego muestra el lado interno: *yo les digo...* A simple vista, parece que Jesús contradice la Ley, pero no es así; Él invita a ir más allá de la letra para entender su aplicación espiritual. Así, no sólo debe evitarse el asesinato, sino eliminar el odio y cultivar el perdón. No sólo debe evitarse el adulterio físico, sino también el espiritual. No basta no jurar en falso, sino que hay que cumplir el juramento hecho ante Dios. No debe vivirse sólo de justicia retributiva (ojo por ojo), sino superar la ofensa y no aumentar el dolor (Cf. Rom 12,17-21). No sólo amar al prójimo, sino al enemigo.

Hacer el bien (6,1-8): *Cuando ayudes, no lo publiques. No imites al que da espectáculo para que lo alaben; ya recibió su premio. Cuando ayudes, que no sepa tu mano izquierda lo que hace la derecha. Tu Padre que ve lo secreto, te premiará. Cuando pidas a Dios, no hagas largas letanías: La palabrería no hará que se te oiga. Antes de que pidas, el Padre ya sabe que necesitas.*

En esta parte, Jesús trata dos temas: limosna y oración. Jesús insiste que el hombre nuevo no hace el bien para ser visto, sino como resultado de una profunda convicción de que así responde al amor del Padre que ve lo secreto. El creyente sentirá la hondura del perdón del Padre, sólo si perdona con sinceridad. El camino que da acceso al Padre es la práctica de la justicia, no como medio de auto promoción, sino como respuesta a quien amó primero. Respecto a la oración, es el medio eficaz para estar en relación con Dios, pero debe ser un diálogo íntimo entre el Padre y el hijo. Jesús critica la oración hecha sólo para exhibirse ante los demás; tal actitud pervierte y debilita la confianza en Dios.

124



Padrenuestro y ayuno (6,9-23) *Si perdonas, el Padre te perdonará. Cuando hagas ayuno, no pongas cara triste, para que se note tu ayuno, lávate la cara y perfúmame. No es el hombre quien debe notar tu ayuno, sino el Padre que ve lo secreto. No juntes tesoros en la tierra donde la polilla daña, sino en el cielo donde no hay óxido. Donde está tu tesoro, está tu corazón.*

La vida suele llevar por vías sin salida. La tentación es caer en un pietismo que “exige” a Dios que actúe con premura. Jesús invita a vivir con la convicción de que la oración, más que evocación para forzar a Dios a actuar, es aceptación de la nueva ética creyente. La oración se divide en dos partes: relación con Dios y relación con el otro. Si Dios es Padre, todos, sin distinción, son hermanos. En la Iglesia no prevalece el individuo, sino la familia y el bien común, aquí y ahora, sin preocuparse del futuro, que está en manos de Dios. En la familia, lo que afecta a uno, afecta a todos.

El Padrenuestro es reacción contra el individualismo. No es Padre mío, sino Padre de todos y de todo lo que hay en el cielo y la tierra. Decir Padre exige acoger al hermano, superar la tiranía del “yo” y vivir el “nosotros”: nuestro pan, nuestras deudas, nuestra santidad. Así, se “transforma lo viejo en nuevo, el caos en armonía, la injusticia en justicia, la enfermedad en salud” (Ronchi, 2005, p. 27). Dicho de otra forma, la relación comunitaria se vuelve relación de justicia y perdón, dar, más que recibir. El creyente debe morir al yo, para mirar al otro. Mientras la justicia humana

es retributiva –pagar lo que debe–, la justicia de Dios es ser y hacer para **el otro –te perdono, aunque me debas–**.

Confiar sólo en Dios (6,24-34): *No se puede servir a dos señores, porque amas a uno y odias al otro. No puedes servir a Dios y al dinero. No te preocupes por ropa y alimento. Más importante es la vida que eso. Fíjense en las aves, no siembran ni cosechan, pero el Padre las alimenta. ¿No valen ustedes más que ellas? Busca el Reino y su justicia, y se te darán todas esas cosas.*

Lo que más se opone a Dios no es el placer mundano ni el poder para manipular, sino el deseo de riqueza. El dinero es signo de violencia y muerte cuando se vuelve fin último. Dios es gratuidad, liberación, comunión; el dinero es interés, esclavitud, división. La tensión es entre Dios que deja ser y el dinero que no deja ser. Jesús deja actuar con libertad a la hora de escoger entre uno y otro (Cf. Deut 30,15). La decisión es personal. Vivir para el dinero separa de Dios y del hermano. ¡El dinero se vuelve dios! El creyente deba cuidarse de acumular tesoros, pues eso conlleva riesgos. Por ejemplo, olvidarse que Dios hizo al hombre para trascender y no para cerrarse en riquezas que causan ansiedad. Mientras más se tiene, más se desea. ¡El conquistador se vuelve esclavo de lo que conquista! El dinero –o su ausencia– causa conflictos entre el que lo tiene y el que quiere tenerlo. Un cambio de mentalidad exige dar al dinero el lugar que se merece, como medio, nunca como fin, ni siquiera religioso. Muchos camuflan su avaricia en formas piadosas, entregándose a cultos sociales o religiosos, pensando que así cumplen la voluntad de Dios. La apertura a la experiencia de Dios se da cuando el creyente se abre a la gratuidad de Dios, principio de amor que sustenta de manera amorosa la existencia humana.

125
S

Hijos del Reino (7,1-14): *De la forma que juzgues, serás juzgado; la medida que uses será usada contigo. Ves la pelusa en ojo ajeno y no sientes el tronco en el tuyo. No des lo santo al perro, ni echas perlas al cerdo, pues podrían pisotearlo. Pide y se te dará, busca y hallarás, llama y se te abrirá. ¿Acaso un padre da a su hijo una piedra cuando le pide pan? Si tú que eres malo das cosas buenas a tus hijos, ¡con mayor razón el Padre da cosas buenas al que se las pide!*

Capacitarse para cumplir la misión de Jesús exige introspección, ver las fortalezas y limitaciones personales, antes de juzgar a los demás. Eso es lo que significa “sacarse la viga de ojo”. Si Jesús no juzga a quien le

golpea y crucifica, entonces ¡No debemos juzgar a nadie! A veces, la inclinación es a reclamar, quejarse, pero en ese momento, el creyente debe recordar que carga su propia fragilidad. Eso le permitirá comprender al otro y abrirse con empatía. Con la vara que medo, seré medido... al amor que das, corresponde mucho amor. Así, el creyente debe corregir con caridad. No se puede operar sin anestesia... el paciente moriría de dolor. La caridad es la anestesia que hace aceptar la corrección. En ese sentido, al corregir hay que hacerlo desde la verdad, sin calumnias o falsos testimonios que arruinen la fama del hermano. Ciertamente, la verdad puede ser dolorosa, pero dicha con caridad ayuda a crecer. Jesús invita a corregirse dentro de la Iglesia, con delicadeza, verdad y humildad.

126



Por sus frutos los conocerán (7,15-27): *Cúidense del falso profeta que se presenta como oveja, pero es lobo. El árbol sano da fruto bueno; el árbol malo da fruto malo... El árbol que no da buen fruto se corta... No basta decir: ¡Señor! para entrar al Reino. Muchos dirán: ‘Hemos hablado en tu nombre, expulsado demonios y hecho milagros’. Entonces diré: No los conozco ¡aléjense de mí. El que escucha mis palabras y las pone en práctica, es como el sabio que edifica sobre roca: cae la lluvia y sopla el viento, y la casa se sostiene. Quien no oye mis palabras ni las pone en práctica es como el tonto que construye sobre arena: cae la lluvia, sopla el viento, y la casa se cae.*

El contenido está ligado a la persona que comunica. Un buen mensaje, dicho sin bondad, no convence ni convierte. Al terminar el primer discurso, Jesús invita a la praxis coherente del nuevo estilo de vida: producir buenos frutos (vv. 15-20), hablar y practicar (vv. 21-23) y construir sobre roca (vv. 24-27). El creyente debe tener cuidado con el falso profeta que da un mensaje erróneo. “Está vestido de oveja, pero es lobo” (Mt 10,16; Lc 10,3). La oposición lobo-cordero es irreconciliable, a no ser que el lobo deje la violencia como sugiere Is 65,25. No es fácil discernir al verdadero del falso profeta. Suele ocurrir que por intereses personales o grupales se acusa de falso profeta a quien anuncia una verdad que incomoda. Eso le pasó a Jesús. Para ayudar a discernir, Jesús propone el ejemplo del árbol bueno que nunca da frutos malos, ni el árbol malo da frutos buenos (Cf. Jn 15,2-6). Así, no basta hablar, hay que practicar; sólo así será reconocido (Mt 7,22-23).

La enseñanza final de este primer discurso versa sobre una casa construida sobre roca o sobre arena. Esta es una referencia a la oposición fe y vida. No se trata de hablar sobre Dios, sino hacer su voluntad. “Feliz quien oye la Palabra y la pone en práctica” (Lc 11,28). Hay creyentes con dones que usan

sólo para su beneficio. ¡Enseñan, pero no practican! (Mt 23,3; 1Cor 13,2-3). Así, esta parábola llama la atención de quien busca su seguridad en la observancia legal, sin reconocer que la verdadera seguridad está en Dios que amó primero (1Jn 4,19). “Dios es mi roca, fortaleza, escudo y libertad” (Sal 18,3). Y el creyente debe ser roca para sus hermanos (Cf. Mt 16,18).

Cuando Jesús terminó este discurso, la gente estaba admirada de cómo enseñaba, porque lo hacía con autoridad y no como sus maestros de la Ley (Mt 7,28-29).

Segundo Discurso: Sermón misionero (Mt 10). Hecha la invitación, Jesús deja en libertad al creyente para que discierna la propuesta y tome su decisión. No es fácil, pues se trata de dejar atrás los viejos paradigmas y actitudes, para asumir los nuevos valores que permiten ver la vida con ojos nuevos. Ya no es la ley, sino la misericordia. A quien acepte la invitación, Jesús le propone seguir el camino misionero, vía única de construir, lenta pero inexorablemente, al hombre nuevo.

127
S

En virtud de ese mandato misionero, la Iglesia se interesa por los que no conocen el Evangelio, porque quiere que todos se salven y experimenten el amor del Señor, hasta que llegue a toda mujer, hombre, anciano, joven y niño. Todos los pueblos y culturas tienen derecho a recibir el mensaje de salvación, que es don de Dios para todos (Papa Francisco, Jornada Mundial de la Misiones 2016).

La acción misionera encierra una tentación plausible: despertar ese espíritu burgués que pone al destinatario de la misión, como un medio para satisfacer las carencias afectivas y emocionales del misionero. Dicho de otra manera, el riesgo es volver la misión una tarea para llenar mis necesidades, manteniendo control sobre lo que se hace y sobre los interlocutores. Jesús advierte y cuestiona tal actitud. Por eso pide a los suyos no llevar nada, ni planificar nada. La confianza deberá ser puesta únicamente en el espíritu de Dios que dirá lo que hay que hacer y decir.

Los misioneros (10,5-16): ¡El Reino está cerca! Sana enfermos, resucita muertos, echa demonios. Lo recibiste sin pagar, dalo sin cobrar. No laves oro, plata, vestido, provisiones, bastón o sandalias, porque el que trabaja merece su salario. Donde entres, busca alguien que valga y quédate allí; al entrar desea la paz; si la familia la merece la recibirá, sino volverá a ti. Si no te reciben, sacúdete el polvo de los pies. Sé astuto como serpiente y manso como paloma.

A quien acepta su invitación, Jesús le invita a anunciar el Reino y servir al pueblo. Así, pues, una faceta distintiva del creyente es la misión, vista no como complemento para el fin de semana, sino como parte esencial de un estilo de vida encarnado en las necesidades de la gente. Esto implica un salir permanente a cumplir la tarea encomendada. ¡Cada día es una misión! La tarea es anunciar el Reino de Dios, no “venderse a sí mismo”, ni proponer ideologías o agendas personales. ¡Anunciar el Reino, y sólo el Reino! Desde la Palabra revelada, a fin de que la vida y la muerte sean transformadas.

La misión implica anunciar el Reino de Dios, salvación para el hombre, las culturas y la sociedad. En la misión se da y se recibe gratuitamente; se renuncia al poder, para vivir un peregrinaje humilde; se comparte con todos, especialmente los oprimidos, las luchas e ilusiones; se vive la libertad, no para hacer sacrificios, sino para vivir la Gracia que da sentido a la vida. En una palabra, la misión exige desprendimiento, renuncia al afán de dominio, rechazo a la mentalidad imperial y superación de las fronteras mentales.

Al enviarlos por el mundo, Jesús instruye a sus discípulos sobre la forma de misionar: disposición, desprendimiento, liviandad de equipaje, confianza en el anuncio, solidaridad para compartir pan, hogar y vida. En la misión, el mensaje debe ser escuchado, recibido y anunciado como el Reino de un Dios que ofrece comunión, paz y solidaridad. Esto implica un riesgo posible: desprecio, persecución, trato despectivo. El creyente tiene que enfrentar ese peligro y no ceder a la presión social, e incluso eclesial, que estila odio, rechazo, calumnia. ¡Debe seguir la misión, vivir con coherencia y confianza de que no está solo! A menudo, el testimonio audaz es semilla de conversión, chispa de libertad.

Misioneros perseguidos (10,17-40): *Serás odiado por causa mía, pero si te mantienes firme te salvarás. Si al dueño de casa le llaman demonio, ¡qué no dirán de ti! Pero no tengas miedo. ¿Acaso un pájaro no se vende en unos centavos? Pero nos cae en tierra sin que lo permita el Padre. En cuanto a ti, hasta tus cabellos están contados. Al que esté de mi parte, me pondré de su parte; al que me niegue, lo negaré. No he venido a traer paz, sino espada. El que no carga su cruz, no es digno de mí. El que antepone su vida, la perderá, y el que la pierda la hallará.*

De esta segunda parte llaman la atención dos advertencias: la persecución y la invitación a no tener miedo (x 3). Parece ser que el sufrimiento marca la vida del creyente que vive su convicción, pero no debe

preocuparse por ello. Más bien, debería preocuparse seriamente si no es perseguido, si su vida se torna sólo satisfacciones.

La invitación a “no tener miedo”, de suyo, busca asegurar que el creyente no pervierta la misión, dejando de actuar por temor a la calumnia o la persecución. ¡Por grande que sea la mentira, la verdad siempre vence! ¡No hay que tener miedo a decir la verdad! Hoy, por ejemplo, la prensa suele distorsionar los hechos, y hace aparecer como criminal a quien proclama la verdad y puede sacralizar a quien es sin duda opresor. La convicción del creyente le lleva a desafiar al que miente, difama, tortura, mata. Podrán matar el cuerpo, pero no la libertad, y esa es la fortaleza que distingue al hombre nuevo. El único miedo que el creyente debe tener es a negar la verdad y alejarse del hermano.

Por otro lado, el creyente debe testimoniar la causa que mueve su vida: Jesús. “Aquel que me declare ante los hombres, lo declararé ante mi Padre”. La convicción implica valor frente a la persecución: “no he venido a traer paz, sino espada”. ¿Cómo entender esta declaración? Hay que dejar claro que esto no significa promover la división, sino asumir que la convicción de vida suele ser una actitud contracorriente que se vuelve “señal de contradicción” (Lc 2,34), en la familia, la comunidad y la sociedad. Cuando hay signos de renovación, eso se vuelve “señal de contradicción” para quien acostumbra una paz injusta y está tan domesticado que no va a permitir ser incomodado.

Sin embargo, la convicción debe estar por encima de la comodidad. No se puede amar al padre/hijo más que al Reino. ¿Cómo conjugar esta orden con el mandamiento de honrar padre y madre? (Mc 7,10-12). Dos observaciones: 1. El Reino era el valor supremo para Jesús y 2. La situación socio-económica de la época llevaba a la familia a cerrarse en sí misma, negando su responsabilidad con la sociedad. Pero, una convivencia sin comunidad es como una ola sin comida...desfigura el amor. En ese contexto, entonces, “odiar padre y madre” significa superar el individualismo, la cerrazón, y hacer una opción por la comunitariedad. Y, optar por la comunidad implica cargar la cruz: “me gloriaré en la cruz del Señor, por quien el mundo está crucificado para mí, como yo lo estoy para el mundo” (Gal 6,14). Cargar la cruz supone romper con el sistema injusto y ser generoso para darse por completo al otro. Esta experiencia no es a título personal, sino fruto de la vivencia del amor: “Quien te recibe, a mí me recibe...”.

A concluir este sermón, Jesús habla de la recompensa: “Aquel que dé de beber a un pequeño, no perderá su recompensa”. En esta frase hay una secuencia significativa: al creyente se le reconoce por su testimonio,

comportamiento y solidaridad con el pequeño. El Reino es un edificio hecho de ladrillos; despreciar un ladrillo pone en riesgo el edificio.

Cuando acabó Jesús de dar instrucciones, partió para enseñar en sus ciudades (Mt 11,1).

Tercer Discurso: *el sermón del reino (Mt 13)*. El tercer discurso explicita la temática que debe tratarse en la tarea misionera: el Reino de Dios. El creyente que acepta la invitación y empieza a vivir su misión debe hablar únicamente del Reino de Dios. La particularidad de este sermón de Jesús es que explica la esencia del Reino de Dios por medio de siete parábolas. La parábola es una historia sencilla, cuyo fin es transmitir una enseñanza de forma comprensible. “Jesús predicó usando parábolas, es decir ejemplos vivos, imágenes tomadas de la vida ordinaria, dándoles contenidos ricos y amplios. Unos creían y otros no. Jesús habló del Reino de Dios con tacto y utilizando parábolas en las que, sin ocultar que estaba diciendo cosas nuevas, incitaba al oyente a interesarse, y le advertía: “¡quién tenga oídos, que oiga!”. Entiende el que tiene un corazón dispuesto a la conversión y rechaza el pecado (Cases, 2017). Este Reino de Dios es una oferta que implica dejar que Dios sea el único que dirija la vida del creyente. No se puede servir a Dios y al dinero. Si hay transparencia de espíritu, el otro es prójimo, hermano al que se cuida y defiende... Pero, si lo que impera es el dinero, el otro es rival al que hay que dominar y explotar. Así, Jesús llama a anunciar al mundo dos opciones, y cada uno es libre de escoger una, con libertad, pero con responsabilidad para asumir la consecuencia.

El sembrador. Unos granos caen en el camino, vienen las aves y se los comen; otros caen entre piedras, brotan, pero como no hay profundidad, sale el sol, los quema y se secan; otros caen entre espinos, crecen y se ahogan; otros caen en tierra buena y producen cosecha, 100, 60 y 30.

El trigo y la cizaña. *Un hombre siembra semilla, pero mientras duerme, su enemigo siembra cizaña. El trigo crece, y también la cizaña. Los obreros dicen al patrón: “Señor, sembraste semilla, ¿de dónde la cizaña?”. Respondió: “Es obra del enemigo”. Los obreros preguntan: “¿Quieres que la arranquemos?”. “No, pues al quitar la cizaña pueden arrancar el trigo. Déjenlos crecer hasta la cosecha, entonces cortarán la cizaña y la arrojarán al fuego, y el trigo lo guardarán en las bodegas.*

El grano de mostaza. *El grano de mostaza es la más pequeña de las semillas, pero cuando crece es más grande que un árbol, de modo que las aves se posan en sus ramas. Así es el Reino.*

La levadura. *El Reino es como la levadura que se pone a la harina para fermentar la masa.*

El tesoro. *El Reino es como un tesoro escondido; quien lo descubre, vende todo y lo compra.*

La perla. *El Reino es como una perla que encuentra un hombre, vende lo que tiene y la compra.*

La red. *El Reino es como una red que recoge peces, los grandes sirven; pequeños se tiran*



El tema único de la misión es el Reino. Tener claro esto ayuda a no dispersarse en temas variados, amplios y poco eficaces. Son 7 parábolas, aunque sólo dos son explicadas (el sembrador y el trigo y la cizaña), porque constituyen el eje transversal para entender las otras cinco parábolas.

Sembrar era una imagen familiar en Israel. Al llegar la lluvia, se escarbaba la tierra y se lanzaba la semilla. Jesús recoge esta imagen para hablar de un sembrador que, si bien se identifica con él mismo, es también el creyente que predica el Reino, al estilo de Jesús que no hace alarde de su condición, sino que actúa como siervo (Cf. Flp 2,6-11). La semilla es la Palabra de Dios; el campo es el mundo. Por lo tanto, el anuncio del Reino se lo hace desde la Palabra inspirada, que debe recorrer el mundo entero, hasta llegar a los millones de personas que aún conocen el mandamiento del amor mutuo. Así, los creyentes son parte de una Iglesia en y para el mundo. Unos aceptarán el Reino, otros no. Pero, la labor del creyente sigue siendo la misma: sembrar la Palabra. Cosechar es momento segundo y corresponde a Jesús.

Un dato interesante: no hay nada malo en la semilla. La cosecha se da en el terreno donde esta semilla cae. Es decir, la Palabra es buena; que haya o no cosecha, depende de la libertad humana para acogerla o no. Y, aunque el 75% de la semilla se pierda, la Palabra es tan rica, que algún fruto dará, aunque sea ínfimo. La tierra es de cuatro tipos: 1. La que está al lado del camino: la semilla se la comen las aves (quien conoce el Reino, pero no lo acoge); 2. La que es poco honda y está llena de piedras: la semilla no germina (quien oye la palabra, pero no se deja interpelar; puede ser afectuoso, emotivo, pero no se compromete); 3. La que está llena de

espinos: la semilla se ahoga (quien se deja saturar hasta perder la fe); 4. la tierra buena: quien oye y vive la Palabra da fruto.

La parábola del trigo y la cizaña resalta que en el mundo hay dos tipos de personas: el bueno y el malo (Jn 8,43-45). Cuando no se acepta la Palabra, se tiende a ver al otro no como hermano, sino como rival a dominar: “En esto se manifiesta el hijo de Dios y el hijo del diablo: aquel que no hace justicia y no ama a su hermano, no es de Dios” (1Jn 3,10).

Pero, Jesús no dice que se deba destruir al malo. ¡Esa no es la tarea! El trigo y la cizaña deben crecer juntos. ¡No sea que, al combatir al malo se lastime al bueno! De hecho, ambos tienen similitudes en el día a día; cristianos que son cizaña e increyentes que viven como trigo. Es la obra la que los diferencia: “Es justo delante de Dios pagar con tribulación al que atribula. Y a ustedes que son atribulados, darles reposo, cuando se manifieste el Señor desde el cielo... dar retribución a los que no conocen a Dios, ni obedecen el evangelio de Cristo” (2Tes 1,6-8). Por ir a la iglesia, no estamos en la ruta correcta. “Todo árbol que no da fruto se corta y echa al fuego. Así que, por sus frutos los conocerán. No todo el que dice: ‘Señor’, entrará en el Reino de Dios, sino el que hace la voluntad del Padre. Muchos dirán ese día: Señor, profetizamos en tu nombre, echamos demonios e hicimos milagros. Entonces diré: ¡No los conozco!” (Mt 7,19-23).

Jesús compara el Reino con la semilla de mostaza. Siendo la más pequeña, crece hasta volverse un árbol capaz de acoger a las aves. Para aclarar aún más su comparación, Jesús sostiene que el creyente debe concentrarse en lo esencial: plantar la semilla, hacerla germinar y dejarla volverse un árbol. Así es el Reino de Dios. Otra comparación es de la vida cotidiana: el Reino se parece a una mujer que mezcla harina y levadura y se hace una masa que crece sola. Lo curioso es que la levadura, para el judío, es impura, y era eliminada del pan durante la fiesta pascual. En el contexto, la levadura simboliza lo antagónico a la religión oficial: ¡Hasta la trasgresión moral ayuda a construir el Reino!

El Reino también se compara a un tesoro y una perla que, encontrados, hacen vender todo, para adquirirlos. Jesús usa estos dos ejemplos para indicar que por el Reino vale la pena renunciar a las cosas temporales. En un mundo que no pone límites al placer y al derroche, ni valora la libertad del ser, es bueno gustar de las cosas eternas. ¡El tesoro hay que buscarlo, y una vez hallado hay que renunciar a todo para adquirirlo! Finalmente, la parábola de la red, muy parecida al trigo y a la cizaña, muestra que hay peces buenos y malos, hay que escoger lo que sirve, y desechar lo que aminora.

Cuando Jesús terminó de decir estas parábolas, se fue de allí (Mt 13,53).

Cuarto Discurso: Sermón comunitario (Mt 18). La enseñanza de Jesús va llegando a su fin. En este cuarto discurso, el Maestro entra de lleno a tratar el tema de la coherencia que debe transparentar el creyente misionero que anuncia el Reino de Dios. ¿De qué le vale anunciar el Reino, si no se da testimonio de él? Toda la enseñanza de Jesús se orienta a construir el Reino desde la persona misma; de allí puede irradiarse al mundo. ¡La única revolución es revolucionarse!

El creyente debe actuar siempre desde la coherencia entre lo que dice, lo que hace, lo que espera y lo que alcanza. Coherencia física, emocional, gestual. Coherencia entre el juicio, la opinión y la declaración. Visto así, no es fácil ser cristiano, pues es una actitud que exige transparencia en la relación con Dios y con el hermano. De allí que este discurso se centre en las relaciones comunitarias. Al hermano hay que respetarlo, cuidarlo, corregirlo, acogerlo con calidez, justicia y rectitud. El creyente sabe que la Iglesia no es empeño particular o privado. Sino un compromiso fiel y solidario al que nos comprometimos.

133



El más grande (18,2-14). *Si no eres como niño, no entrarás al Reino. El que recibe a un niño, a mí me recibe. El que haga caer a un niño, más le vale atarse al cuello una piedra y ahogarse en el mar. Si tu mano te hace caer, córtatela; es mejor entrar a la vida eterna sin una mano que ser echado al fuego. ¿Qué pasa si un hombre tiene cien ovejas y pierde una? ¿No deja las 99 para buscar a la pérdida? Y si la encuentra, no siente más alegría que esa que por las 99.*

Jesús utiliza dos figuras para hablar de la comunión: un niño y una oveja. ¡El Reino se hace realidad con vida comunitaria! En la comunidad el desvalido es el primero. Esto invierte la escala que da primacía a quien tiene títulos, bienes o conocimientos. “Dejen que los niños vengan a mí; no se lo impidan” (Mc 10,14). ¡El quid no es que el niño se acerque, sino que el adulto no impida su cercanía!

Si no vuelven a ser como niños no entrarán al Reino. ¿Cuál es el sentido de este versículo? Jesús está hablando de conversión, no de regresión. No se trata de tener una actitud infantil, sino de ver la vida con ojos nuevos: “Si no naces de nuevo, no entrarás al Reino de Dios” (Jn 3,3). La conversión implica nuevo nacer; nacer de nuevo implica renacer espiritualmente; renacer implica volverse niño: “El que reciba a un niño en mi nombre, a mí me recibe. (v. 4). Tropezar es sinónimo de pecar, y ante eso,

“es mejor entrar a la vida eterna cojo, que tener pies y ser echado al fuego (vv. 7-9). Jesús usa este símil para decir que la conversión implica radicalidad en la renuncia a la maldad (Mt 15,18-19).

Pero, no todos tiene la entereza de dar ese salto a la conversión, de una vez y para siempre. Algunos son timoratos. Esto no significa que la comunidad deba marginarlos, sino buscarlos, porque “el Hijo del Hombre ha venido a salvar lo perdido”. En Lc 15, el énfasis está en encontrar lo perdido; aquí, en Mt 18, el énfasis está en salvar lo perdido, especialmente si son los pequeñitos (Cf. v. 14).

La convivencia comunitaria (18,15-22). Si tu hermano peca, llámale la atención. Si te escucha, ganaste un hermano; si no te escucha, toma una o dos personas como testigos. Si no escucha, informa a la asamblea. Si no escucha a la iglesia, considéralo un pagano. Lo que ates en la tierra, será atado en el cielo. Si dos se ponen de acuerdo para pedir algo, mi Padre se lo dará. Donde dos o tres se reúnen en mi Nombre, allí estoy yo. Perdonen no 7, sino 70 veces 7.

134



Esta sección explica que, en el conflicto, la iglesia debe buscar el perdón entre hermanos. Aquí aparecen los términos “hermano” (gr. *adelphos*) e “iglesia” (gr. *ekklesia*) (v. 15 y 17). Esto implica que somos hermanos, y no sólo miembros de la Iglesia. Por lo tanto, la relación, más que suma de ideas o sueños, ¡es comunión de hermanos! aun cuando el otro haya cometido un delito contra sí mismo o contra el hermano; aun si el pecado es o no contra nosotros. Tenemos la responsabilidad de tomar la iniciativa y buscar solución al mismo. No tenemos que murmurar, sino confrontar, sino ganar al ofensor. Esto implica no confrontar al ofensor al punto de que se aleje más: “Si alguno fuere tomado en falta, ustedes que son espirituales, restáurenle con espíritu de mansedumbre” (Gál 6,1).

Ahora bien, no es fácil amar al ofensor o restaurar la relación. Incluso si la corrección fuera por una ofensa conocida, se debe procurar que el ofensor no sufra una dolorosa exposición pública que afecte su dignidad. Ahora bien ¿qué tipo de pecado se puede justificar? “No se relacionen con alguien que se hace llamar hermano y es fornicario, avaro, idólatra, chismoso, borracho, ladrón” (1Cor 5,11). Es decir, todo acto que termine siendo escandaloso para el hermano, que no conlleve arrepentimiento o sentido de vergüenza. Jesús no llama a enfrentar al ofensor de ofensas “grandes”, sino de todo tipo de delito del que no haya dolor: “Si al llevar tu ofrenda al altar, te acuerdas que tu hermano tiene algo contra ti, déjala y ve a reconciliarte; luego presenta tu ofrenda” (Mt 5,23-24) ;Se

debe tomar la iniciativa si el hermano tiene algo contra nosotros, justificado o no!

Todo esto debe hacerse a título personal, sin incluir a la comunidad. Ésta se involucra sólo cuando no hay respuesta del ofensor. Entonces se debe buscar testigos (Deut 19,15) que garanticen que no hay acusación injusta (1Tim 5,19). Así, se discierne con justicia, no necesariamente la ofensa, sino la actitud a la hora de corregir, no sólo al ofensor, sino al ofendido. La meta no es culpar, sino restaurar al pecador. Si el tema no se resuelve, los testigos darán su testimonio frente a la Iglesia, y “si no oye a la Iglesia, tenle por pagano”. Este lenguaje es raro en Jesús, que se muestra abierto a evangelizar a los paganos (Mt 8,5-13; 11,16-19). Incluso un cobrador de impuestos es apóstol (Mt 9,9-13). Parece que aquí, “pagano” hace referencia al no-creyente (Cf. Mt 5,47; 6,7.32; 9,10; 10,18, 11,19; 20,19). “Tenlo por pagano”, entonces, podría significar dejarlo como “no-creyente”, pero de ninguna manera condenarlo, pues el objetivo es restaurar la comunión. Aunque pareciera que la Iglesia expulsa al ofensor, en realidad sólo reconoce que él se ha excluido de la comunidad. La esperanza es que, al sentirse fuera de comunión, busque corregirse para volver a la hermandad.

El que no perdona (18,23-35). *Siervo miserable, te perdoné tu deuda, ¿no debías tener compasión como yo tuve de ti? Tanto se enojó, que lo encarceló hasta que pague su deuda. Lo mismo hará mi Padre si no perdonan al hermano.*

Jesús remata el tema de la reconciliación. El creyente ha nacido de nuevo, es parte de la Iglesia. Esta nueva realidad no es tarea fácil, porque la propuesta de Jesús es “ser santos como el Padre es santo”, y eso implica vivir como familia. En ese sentido, la pregunta de Pedro: “¿Cuántas veces debo perdonar?, merece de Jesús una respuesta categórica: “No siete, sino setenta veces siete”.

En la parábola de los dos deudores, quien debe diez mil talentos, tiene una deuda imposible de pagar, pero merece perdón. Que esa misma persona no sea capaz de perdonar apenas cien denarios, resulta indignante. Por eso se comprende la reacción del señor: “Siervo malo, te perdoné tu deuda... no debías tener misericordia, como la tuve contigo”. Así, esta parábola enseña que hay una exigencia ética de perdonar la ofensa, grande o pequeña, porque Dios perdona sin condición. A quien no perdona, le manda a la cárcel hasta pagar su deuda. Echar a la cárcel significa quedar preso en el deseo de venganza o prejuicio. “Sean buenos unos a otros, perdónense como Dios les perdona” (Ef 4,32).

Cuando Jesús terminó este discurso, partió de Galilea y fue a las fronteras de Judea (Mt 19,1).

Quinto Discurso: Sermón escatológico (Mt 24-25). Llegamos al final del itinerario pedagógico de Jesús. El proceso que empezó con una invitación a ser misioneros que predicán el Reino y lo testimonian con una profunda vida comunitaria, concluye con lo que significa toda esta travesía de conversión de mente y corazón. Un premio que, en términos creyentes es la salvación eterna. Pareciera que haber llegado a este momento ya por sí implica coherencia; sin embargo, En este discurso se llama la atención que uno puede haber aceptado la invitación, pudo haber gastado su vida misionando y testimoniando, pero haberlo hecho ¡con el mínimo esfuerzo! Es decir, este discurso hace caer en cuenta que no basta ser buenos, hay que serlo en medida superlativa. Eso que San Ignacio de Loyola llamaba el *Magis*⁵.

136



Señales de su venida (24,3-41). *Una nación luchará contra otra; habrá hambre y terremotos. Los denunciarán, torturarán y asesinarán... será tanta la maldad, que el amor se enfriará en muchos. Pero, quien se mantenga firme se salvará y la Buena Nueva será proclamada y oída por las naciones; después será el fin. En los días de angustia, el sol se oscurecerá, la luna perderá su brillo y caerán las estrellas, y verán al Hijo del Hombre llegar con poder y gloria. Cuando vean estas cosas sepan que el tiempo está cerca. En verdad les digo: pasará cielo y tierra, pero mi palabra no pasará. Pero el día y la hora nadie lo sabe, sino el Padre.*

En el último discurso se responde a la inquietud: ¿Cuándo será el final y cuáles serán las señales? La respuesta de Jesús es lógica: la señal del “fin del “mundo” y el surgimiento de una nueva tierra será con la llegada del Hijo de Hombre. Hay que estar atentos y evitar el engaño que se da en cada época, en especial cuando hay tribulación: “Se levantarán falsos profetas y falsos maestros que introducirán herejías, negando incluso al Señor... (Cf. 2Pe 2,1). Así, pues, un motivo de preocupación es el falso maestro, cuya enseñanza es criticada, pues “muchos vendrán en mi nombre, diciendo: Yo Soy, y engañarán a todos”.

Jesús dice que habrá guerras y desastres naturales, pero no son señales del fin, sino muestras del deterioro de las relaciones humanas. Por eso, no hay que dar espacio a los rumores, pues “¡aun no es el fin!”. Guerras y terremotos ha habido siempre a lo largo de la historia. Tampoco deben preocupar las tensiones que surgen, pues “serán odiados por

mi causa” (v. 9). Menos aún nos debe asustar que haya enfriamiento del amor, dada la tensión reinante (v. 12). Cuando la maldad aumente muchos dejarán de vivir el amor, y ¡esa sí es muestra de que el fin está cerca! Pero “quien persevere hasta el fin, se salvará”. Y el deseo del Pastor es que sí empieza con 100 ovejas, se termine con 100. ¡Salvación para todos sí, más allá de la falencia humana, permanecen firmes en el amor!

No existen varias formas de salvación, sino un solo camino: el amor llevado a la plenitud en la cruz. Eso es lo que expresa la parábola de la higuera: “cuando echa hojas, saben que el verano está cerca”. La higuera representa el amor que da fruto y que anuncia el fin (Cf. Jer 24). Pablo recuerda que en los tiempos difíciles actúa el amor de Dios que quiere salvar al pueblo: “En el tiempo propicio te escuché, el día de salvación te socorrí. Ahora es tiempo propicio, día de salvación” (2Cor 6,2).

Las vírgenes prudentes (25,1-13). *Diez jóvenes van al encuentro del novio. 5 sensatas y 5 necias. Las necias no tienen aceite de repuesto; las sensatas sí. Como el novio demora, se duermen. A medianoche llega el novio y hay que ir a su encuentro. Entonces las necias dicen a las sensatas: “Dennos aceite, porque nuestras lámparas se apagan”. Las sensatas responden: “No hay para todas; vayan a comprar”. Mientras van, llega el novio, y las que están listas entran a la fiesta. Y se cierra la puerta. Cuando llegan las otras, llama, pero no se les abre. Por tanto, estén despiertos, porque no saben el día ni la hora.*

137



El espacio vital de la mujer es la casa, cuidar a los hijos y cumplir las tareas domésticas. Ocasión importante del día era ir al pozo por agua; allí se reunían con otras mujeres. De vez en cuando, la rutina se rompía por una boda, nacimiento, rito de iniciación, funeral, etc. La boda era muy significativa, pues era un evento que duraba varios días e incluía banquete, danzas y juegos.

Jesús toma esta experiencia para contar la parábola de Las diez vírgenes. Cinco eran sensatas y cinco necias, que nos recuerda al constructor sabio y al otro que era insensato (Cf. Mt 7,24-2, que construyen su casa sobre roca y arena, respectivamente (Cf. *supra*). En el presente relato, las vírgenes sensatas y las necias son invitadas a la boda y ambas se duermen mientras esperan la llegada del novio. Es decir, hasta aquí están en igualdad de condiciones. La parábola centra la narración en la espera de un novio que demora. Es allí donde las sensatas se diferencian de las necias: son precavidas y tienen aceite de repuesto, previendo que el novio se demore.

Así, estar listas para el momento en que el novio llegue constituye el quid del texto. Es decir, la llegada del novio es la señal que da inicio a la fiesta. El pasaporte para entrar al banquete es estar preparadas personalmente para cuando se abra la puerta. Así, sólo cinco logran entrar a la boda porque sí están preparadas para la ocasión; ellas previeron que el novio podía tardar y tuvieron la precaución de tener aceite de reserva.

Esta parábola es redactada por Mateo a finales del siglo I, cuando la comunidad empieza a cansarse por el retraso de la Parusía. Pese a la claridad del mensaje, no hay unanimidad para definir el tipo de narración que es esa composición mateana. Jeremías lo ve como una enseñanza propia del Jesús histórico; Bornkamm lo ve como un relato de la iglesia primitiva. Dodd lo clasifica como una parábola y Bultmann como una alegoría. (Donfried, 1974). Partamos del principio hermenéutico que sostiene que todo texto se dirige a un público concreto, al que se pretende enseñar algo. En ese caso, esta narración sería una parábola que muestra una secuencia concatenada: *boda, vírgenes, lámparas, aceite, tardanza, sueño, grito, despertar, fiesta, cierre de puerta*.

Si hacemos un análisis alegórico, podemos decir que las vírgenes simbolizan a la iglesia que espera el regreso del Señor; el novio es Jesucristo; la boda es el banquete del Cordero (Apoc 19,9); el retraso del novio simboliza la ansiedad que vive la comunidad mateana, y la llegada es el cabal cumplimiento de la Parusía. La puerta cerrada es el juicio que hace que las necias sean rechazadas por su falta de espíritu de espera. Un problema radica en interpretar el aceite. ¿Qué significado tiene? ¿Es fe, piedad, obras, oración? La respuesta surge del análisis de cuatro parábolas que ofrece Mateo: el siervo fiel está trabajando cuando regresa el señor (24,45-51); usa con corrección los recursos confiados (25,14-30); cuida del necesitado (25,31-46) y, ahora, tiene aceite de reserva para aguantar la espera.

Así, estar preparado –tener aceite, significa trabajar fielmente, cuidar los dones recibidos, ser buen administrador del tiempo y bienes encargados, cuidar del necesitado. En una palabra, es quien cumple la enseñanza de Jesús (Cf. Mt 5-7). Hacer esto, es estar preparado para el regreso del Señor, del que no se sabe ni el día, ni la hora. “A medianoche oyeron un clamor: el esposo ha llegado” (v. 6), y las sensatas entraron a la fiesta, mientras las necias perdieron la oportunidad de entrar. Es común la tentación de criticar a las necias de torpes. Sin embargo, en el texto no son criticadas, sino animadas a buscar aceite. El problema es que eso implica perder un valioso tiempo, al punto que el novio llega e invita a la fiesta a las que están presentes. Luego se cerró la puerta (v. 10). Las necias llegan

y ¡traen aceite!, pero es muy tarde; la puerta no se abrirá más (v. 11-12). Es muy tarde para pedir misericordia.

Parábola de los talentos (25,14-30). *Un hombre al viajar reúne a sus siervos y les confía sus bienes. A uno le dio 5 talentos, a otro 2 y a otro 1. Cada uno según su capacidad. El que recibió 5 negoció y ganó otros cinco; el que recibió 2 ganó otros dos. Pero el que recibió 1 escondió el dinero. Después de un tiempo vino el señor y pidió cuentas. El que recibió 5 presentó otros 5; el patrón lo felicitó por ser bueno y fiel; el que recibió dos, entregó otros 2; el patrón lo felicitó por ser bueno y fiel. Por último, vino el que recibió un talento y dice: “Señor, tuve miedo y escondí tu dinero; aquí lo tienes”. El patrón le dijo: “¡siervo malo! Si sabes que cosecho donde no siembro, debías poner mi dinero en el banco, para recibirlo con intereses”. Y le quitó el talento y se lo dio al primero. Al que produce se le dará, y al que no se le quitará hasta lo que tiene. Al siervo inútil lo mandó a la oscuridad, donde hay llanto.*

Jesús avanza en su enseñanza. Ahora narra una historia sencilla que invita a discernir la fidelidad. La traición conlleva reprensión, pérdida de la tarea encomendada y condena, lejos de la presencia de Dios. Cabe destacar que los talentos se entregan a los siervos en función a su capacidad. En el paralelo de Lucas se dice que el patrón les instruye hacer negocios con ese dinero, pero en Mateo les da libertad para que cada uno haga lo que crea conveniente. Una vez más aparece el factor “tiempo”. Jesús aclara que la parusía no será pronto, por lo que los creyentes deben mantenerse trabajando sin descanso (Mt 25,16-17), porque el regreso será en un momento inesperado (Mt 24,44).

Por otro lado, tener un talento no asegura la salvación. Es más, en un caso conlleva la condena. Algo parecido a la parábola del sembrador (Mt 13,3-9.18-23, Cf. *supra*). A todos se nos ha dado un talento y de él, y sólo de él, se pedirá cuentas. Los dos primeros siervos tienen clara su tarea, y por eso se ponen a trabajar de inmediato. ¡No es el talento, sino el trabajo! Ahí se entiende que el tercer siervo sea acusado de perezoso y se le quite hasta lo que tiene (Cf. Mt 25,29; Cf. Mt 13:12; Mc 4,25; Lc 8,18; 19,26).

El tercer siervo presenta su excusa: el patrón es un hombre duro, y esto le llevó a tener miedo, por eso no hizo nada con el dinero confiado. Asumiendo que el siervo tenía razón, ¿por qué no se motivó a buscar un rédito para su patrón?, ¿por qué no puso el talento en manos de un banquero para que lo invierte, y obtener así algún interés? Hay características que distinguen a este siervo de los otros dos: fidelidad (los dos primeros) vs

pereza (el tercero). Los dos primeros son “buenos”, adjetivo que se emplea en sentido moral, como algo útil o beneficioso (Cf. Mt 7,17-18; Lc 14,34; 16,25).

El esclavo perezoso es la persona que se niega a trabajar con los talentos que Dios provee para construir el Reino de Dios. La forma en que algunos creyentes viven su fe denota que “entierran” su talento, argumentando miedo, allí donde sólo resuma pereza. Puede ser que usted no es como los dos primeros esclavos, pero al igual que el tercero.

El juicio final (25,31-46). *Las naciones serán separadas: ovejas a la derecha y chivos a la izquierda. Entonces dirá a las ovejas: “Vengan benditos de mi Padre y tomen posesión del reino, porque tuve hambre y me dieron de comer; sed y me dieron de beber; fui forastero y me recibieron; estube desnudo y me vistieron; enfermo y en la cárcel y me visitaron. Dirán ellos: “¿Cuándo te vimos hambriento y te dimos de comer, sediento y te dimos de beber, forastero y te recibimos, desnudo y te vestimos, enfermo o preso y te visitamos? El rey dirá: “Cuando lo hicieron con el más pequeño de mis hermanos, conmigo lo hicieron”.*

Dirá después a los chivos: “Aléjense de mí, porque tuve hambre y no me dieron de comer; sed y no me dieron de beber; fui forastero y no me recibieron; desnudo y no me vistieron; enfermo y preso y no me visitaron”. Ellos dirán: “¿Cuándo te vimos hambriento, sediento, desnudo, forastero, enfermo o encarcelado y no te ayudamos?”. El rey dirá: “Cuando no lo hicieron con el más pequeño”.

¿Cómo puede Dios condenar a sus criaturas? ¿Cómo puede haber cielo e infierno? Hay dos referencias al juicio final bastante detalladas: Apoc 20 y Mt 25. En Apocalipsis, después de la derrota del dragón (v.10) y la eliminación del mal, aparece un trono ante el cual huyen cielo y tierra (v. 11) y resucitan los muertos para ser juzgados según sus obras (vv. 6 y 12) escritas en el libro (v. 12; Cf. Dn 7,9s). Mt 25,31ss termina la serie de cinco discursos de Jesús. El Hijo del Hombre reúne a la humanidad, y la divide entre ovejas y chivos, según haya sido el comportamiento con el necesitado. Jesús, el Hijo del Hombre, tiene poder para juzgar a los pueblos del mundo, si mediar raza, clase social o religión.

Unos están a la derecha y otros a la izquierda. A la derecha hay felicidad y sentido; a la izquierda tristeza y sin-sentido. Lo que marca la adhesión a uno u otro bando es la solidaridad con el pobre. ¡Esa es la opción de Dios desde la creación del mundo! Una afirmación teológica

importante es que la salvación es el resultado de la actitud con relación al pequeño. Más que juicio, lo que pasará ese día es discernimiento ético, en forma personal a cada creyente.

La identificación de Jesús con el necesitado tiene varias consecuencias: Jesús se hace pobre y está presente en cada pobre del mundo; no se puede separar la fe en Dios y el amor al necesitado, porque entonces la fe se vuelve vacía; sólo en el pobre se conoce a Jesús, y él puede marcar la vida y alejar de la mediocridad. Así, ¿cómo imaginamos el juicio final? Para el creyente pareciera un tema apático; da la sensación de un exceso de confianza: “Jesucristo ya murió por mí en la cruz; el camino de salvación está expedito”. Sin embargo, el juicio es para todos, especialmente para quien ha aceptado la invitación hecha en el sermón del monte (Mt 5-7). ¡Qué compromiso ser discípulo! Nadie condena; cada uno recibe la misericordia que ha vivido. A nadie se le pregunta por la calidad de su fe o su práctica de piedad, sino por la misericordia y solidaridad con el pobre. De hecho, excepto por el libro de la vida en Apoc 20, la referencia al juicio final no menciona la fe sino “las obras”.



Cuando hubo acabado Jesús todos estos discursos, dijo a sus discípulos: “Sabén que dentro de dos días se celebra la pascua, y el Hijo del Hombre será entregado para ser crucificado” (Mt 26,1-2).

Consideraciones finales (Pérez, 2017)

El aporte de Dewey a la pedagogía progresista nos ayuda a reafirmar que todo interlocutor (discípulo, alumno) no empieza su formación como pizarra limpia donde el maestro puede escribir sus ideas. El interlocutor es un Yo activo que, como fruto de la tarea educativa, establece reglas de comportamiento que los lleva a actuar de tal modo que es capaz de ver la relación entre el resultado y el método seguido.

Sólo a través de la observación, reflexión y comprobación puede el discípulo/ alumno ampliar y/o rectificar lo que sabe. En el desarrollo de la propuesta pedagógica del evangelio de Mateo vemos que es posible aprender a partir de un concepto, valor o actitud que hasta ahora era desconocida. Entonces, la tarea del maestro no es de “autoridad”, sino de guía con suficiente conocimiento de su interlocutor, sus necesidades, experiencias, habilidades y saberes. El Maestro, diría Dewey, no dicta planes, sino que participa en la discusión donde en conjunto se decide qué hacer. Allí, es fundamental el respeto a la libertad, la individualidad y el trabajo

en grupos, de tal forma que la conducta social se conjugue con la propia actitud mental.

Se cree que la educación es una necesidad de la vida, en cuanto asegura la transmisión cultural. Más aún cuando se especializa la educación formal. Este estudio nos ha permitido observar la necesidad de mantener contacto con la experiencia directa, creando una continuidad entre teoría y praxis.

Hoy, es muy complicado predecir cómo será la civilización en cincuenta años. De ahí que es difícil preparar al discípulo/alumno para unas condiciones concretas. Preparar para la vida futura implica dar dominio sobre sí mismo, adiestrar para un pronto y completo uso de sus capacidades. Y esto, ciertamente, raya en lo utópico.

Sin embargo, la enseñanza de Jesús muestra que Dios es justo y que el discernimiento / opción entre el bien y el mal nace de la libertad humana. Vivimos una crisis propia de la posmodernidad, incapaz de discernir el bien y el mal inherente en las acciones humanas. Y esto se ha convertido en una postura personal, social y cultural, difícil de superar.

De cada uno de los discursos de Jesús emana el desafío de asumir la responsabilidad de construir un reino lleno de justicia, solidaridad y misericordia con el hermano, especialmente el más necesitado, el pequeño. Esto, en último término, significa fidelidad a Dios y fidelidad a la vocación personal. La vida no es un juego. El creyente debe tener presente que tiene una responsabilidad y que de ella debe dar cuentas.

La palabra de Dios es viva y eficaz, más penetrante que espada de doble filo, y penetra hasta donde se dividen el alma y el espíritu, los huesos y los tuétanos, haciendo un discernimiento de los deseos y pensamientos más íntimos. No hay criatura a la que su luz no penetre; todo queda desnudo y al descubierto a los ojos de aquél al que rendiremos cuentas (Heb 4,12-13).

¡Dios nos da su Palabra, y exige nuestra palabra! Si no oímos la voz de Dios, no tendremos plenitud de vida y de libertad. Si lo hacemos, entonces será el triunfo del amor hecho acción. No un amor sentimental, sino un amor concreto cargado de pan. Amor que sonríe, camina, acoge, calienta al hermano. Así, pues, ¡escucha la llamada, cambia ideas caducas, anuncia el Reino, vive la hermandad y produce más del que has recibido! Entonces escucharás una voz que te dice: “¡Ven, bendito de mi Padre, al banquete que te tengo preparado”!

Notas

- 1 John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense que permeó su trabajo con tres rasgos hegelianos: el gusto por el esquema lógico, el interés por el tema socio-psicológico y la raíz común del hombre con la naturaleza. Propuso la unificación del pensamiento y la acción, la teoría y la práctica. Tuvo gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico contemporáneo. En línea: <http://www.monografias.com/trabajos81/john-dewey/john-dewey.shtml#ixzz4x0RXynt9> Acceso: 29 de octubre 2017.
- 2 El término usado para la retribución es *misthós* (salario). Aparece once veces en Mateo (Cf. Mc 9,41; Lc 6,23.35). La predicación de Jesús, según atestiguan los sinópticos, recoge la idea de retribución, pero fuera del automatismo y mirada *post mortem*. Según Mateo, a los perseguidos Jesús les promete una recompensa (5,12), igual a quien acoja a los profetas y justos (10,41) o dé de beber a un pequeño (10,42). La recompensa prometida por Jesús es el Reino de los Cielos (5,10). Los obreros de la viña recibirán el mismo salario, cualquiera sea su trabajo (20,1-15), porque fueron capaces de dejar casa, hermanos, hermanas, padre, madre, hijos y campos (Cf. 19, 28-29).
- 3 Todos los textos bíblicos en este artículo son tomados de la Biblia Latinoamérica.
- 4 La seudonimia consiste en atribuir una obra literaria a un personaje ficticio. Para el siglo II d.C. existía un canon cristiano que, aunque adolecía de falta de codificación, se consideraba auténtico. Había textos seudónimos de los cuatro tipos neotestamentarios: Evangelios, Hechos, Epístola y Apocalipsis, aceptados sin problema, dado que el intervalo que separa al autor-supuesto del autor-real no era tan grande, por lo que el lector lo aceptaba como fuente verdadera (Douglas, 2000).
- 5 *Magis* en latín significa “más”. Ignacio de Loyola usaba esta palabra para decir que la fe crece en amistad con Dios y servicio al hermano. El Magis dirige la mirada a la cruz en la cual se revela “el amor sin fin”; simboliza el camino que lleva a la vida plena: Conocer, Amar y Seguir al Maestro de Nazaret.



Bibliografía

- AGUIRRE, Rafael
2007 *Discipulado e Iglesia en el evangelio de Mateo*. Aula de teología. Bilbao.
- BROWN, Raymond
2002 *Introducción al Nuevo Testamento. I. Cuestiones preliminares, evangelios y obras conexas*. Madrid: Trotta.
- DONFRIED, K. P.
1974 La alegoría de las diez vírgenes (Mt 25,1-13) como sumario de la teología de Mateo. *Selecciones de Teología*, 93, 415-428.
- DOUGLAS, J.D.
2000 *Nuevo diccionario bíblico*. Miami: Sociedades Bíblicas Unidas.
- GUERRA, José
2008 *Introducción al Nuevo Testamento*. Quito: Verbo Divino-CLAI.
- PAPA FRANCISCO
18 de junio de 2017 *Cambio de mentalidad en la Iglesia*. Recuperado de <https://goo.gl/0ULuOO>
- PÉREZ, Víctor
10 de julio de 2017 ¿Qué significa ser ejemplo? Recuperado de <https://goo.gl/zy68je>

PÉREZ-RIOJA, José Antonio

1971 *Diccionario de símbolos y mitos*. Madrid: Tecnos.

PESCH, William

1972 Retribución. En: *Conceptos fundamentales de Teología I* (p. 565). Madrid: Cristiandad.

RATZINGER, Josep

2007 *La bendición de la Navidad*. Madrid: Herder.

RONCHI, Ermes

2005 *El canto del pan: Comentario al Padre Nuestro*. Madrid: Ediciones Sígueme.

SCHMID, Josef

1981 *El Evangelio según San Mateo*. Barcelona: Herder.

TURRO, James

1971 1-2 Samuel. En: R.E. Brown, J.A. Fitzmyer, & R.E. Murphy, *Comentario Bíblico "San Jerónimo" Tomo I* (pp. 481-483). Madrid: Ediciones Cristiandad.

VIVIANO, Benedict

2004 Evangelio según Mateo. En: R. E. Brown, J. A. Fitzmyer, & R. E. Murphy, *Nuevo Comentario Bíblico San Jerónimo. Nuevo Testamento y artículos temáticos* (pp. 66-67). Estella: Verbo Divino.

144



Páginas Web

<https://goo.gl/DWnQV9>

John Dewey y su pensamiento. Recuperado de <https://goo.gl/7xB6Ri>

Biografías y vidas. Recuperado de <https://goo.gl/Lki3Lx>

Fecha de recepción del documento: 18 de julio de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de agosto de 2017

Fecha de aceptación del documento: 15 de septiembre de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018

EDUCACIÓN Y LIBERACIÓN DESDE LA ÓPTICA DE LEONIDAS PROAÑO

Education and liberation from the perspective of Leonidas Proaño

JUAN ILLICACHI GUZÑAY*

Universidad Nacional de Chimborazo/ Riobamba- Ecuador

jillicachi@unach.edu.ec

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6283-6290>

JORGE VALTIERRA ZAMUDIO**

Instituto Nacional de Antropología e Historia/México – México

jorge_valtierra_z@encrym.edu.mx

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3681-7867>

Resumen

El presente artículo se propone analizar la acción pastoral de Leonidas Eduardo Proaño, designado obispo de la Diócesis de Riobamba en 1954; en un contexto en el que la población indígena fue considerada como hombres-objetos, hombres-mercancías y hombres-monedas de cambio. En la actualidad aún se observa la persistencia, así como una constante emergencia del racismo y opresión en sus muchas facetas que incluyen la marginación de los grupos racializados; peor aún, los ataques públicos a las vidas y dignidad de las personas indígenas. A posteriori, el artículo rastrea en el campo de la Iglesia progresista y de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) con base en el diálogo con las cartografías teóricas de los filósofos Achille Mbembe, Michel Foucault y en el del pensador poscolonial Franz Fanon, las múltiples maneras de liberación, lucha y resistencia, concluyendo que ningún poder es infranqueable; donde hay poder hay líneas de fuga. El propósito es evidenciar la manera cómo opera, a la vez, los impactos estructurales y la agencia de una población históricamente oprimida, configurando otras formas de acción política en alianza con el obispo identificado con los hombres del poncho; o sea, con los hombres impedidos de ser hombres. La metodología que contribuye a desarrollar el presente trabajo consiste en la revisión de archivos y literatura especializada, entrevistas e historias de vida a fin de examinar los horizontes de liberación.

Palabras claves

Liberación, Iglesia progresista, Chimborazo, ERPE, educación.

Forma sugerida de citar: Illicachi Guzñay, Juan, & Valtierra Zamudio, Jorge (2018). Educación y liberación desde la óptica de Leonidas Proaño. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 145-170.

* Doctor en Antropología Social. Maestría en Educación Superior. Maestría en Estudios Étnicos. Licenciado en Filosofía y Ciencias Socioeconómicas. Profesor investigador de la Universidad Nacional de Chimborazo y docente de la Universidad Técnica de Ambato.

** Doctor en Antropología Social. Magister en Antropología Social. Licenciado en Historia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Profesor-investigador en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía del Instituto Nacional de Antropología e Historia, en México. Catedrático en historia política y social de Europa en la Universidad La Salle, Ciudad de México.

Abstract

This article analyzes the pastoral action of Leonidas Eduardo Proaño, appointed bishop of the Diocese of Riobamba in 1954; in a context in which the indigenous population was considered as men-objects, men-commodities and men-exchange currencies. Presently there is still persistence, as well as a constant emergence of racism and oppression in its many facets that include the marginalization of racialized groups; Worse, public attacks on the lives and dignity of indigenous people. A posteriori, the article traces in the field of the Progressive Church and the Popular Radio Schools of Ecuador (ERPE) based on the dialogue with the theoretical cartographies of the philosophers Achille Mbembe, Michel Foucault and the postcolonial thinker Franz Fanon, The multiple ways of liberation, struggle and resistance, concluding that no power is impassable; Where there is power there are lines of escape. The purpose is to demonstrate how the structural impacts and agency of a historically oppressed population operate, at the same time, forming other forms of political action in alliance with the bishop identified with the men of the poncho; That is to say, with men prevented from being men. The methodology that contributes to the development of the present work consists of the revision of archives and specialized literature, interviews and life histories in order to examine the horizons of liberation.

Keywords

Liberation, progressive church, Chimborazo, ERPE, education.

146



Introducción

El tema de la liberación o liberacionismo en América Latina ha generado opiniones encontradas, pues se ha relacionado mucho con posturas ideológicas como el socialismo y con una firme convicción en contra del capitalismo. Este tema, sin embargo, es más complejo que una postura política en particular y advierte la cuestión cultural e identitaria, por tratarse de un continente tan diverso en estos rubros.

El radicalismo con el que se ha identificado al sector de la Iglesia católica latinoamericana en este tenor liberador, tuvo su origen a finales de la década de 1960 y perduró con fuerza hasta la primera mitad de 1990, lo que no significa que haya culminado de manera definitiva, sobre todo como se ha insinuado, a partir del fin de la Guerra Fría.¹ Esto se le conoce como *Teología de la Liberación* y consiste *grosso modo* en una posición crítica de la Iglesia católica hacia los modelos capitalistas que cobran gran fuerza a partir del periodo de posguerra (1945)².

Mucho se ha escrito sobre la teología de la liberación, su origen y su contenido, pero no es suficiente el análisis de las consecuencias o su proyección en épocas actuales, para comprender la naturaleza y objetivos de las pastorales alternativas y liberacionistas latinoamericanas. Sin embargo, las posibilidades de hacer un análisis sobre la teología de la liberación y su proyección son por demás complejas en un espacio como este, pues la diversidad de situaciones históricas, políticas, culturales, entre otras, en Latinoamérica es inmensurable. Es por eso que hemos de

concentrarnos en un caso ejemplar que junto a otros en Centroamérica como Nicaragua, Guatemala o el sureste mexicano, es vital en el análisis de su praxis pastoral liberacionista. En este caso nos enfocaremos en la liberación a partir de la Iglesia católica en Chimborazo, Ecuador.

En esencia, el problema identificado en esta zona del Ecuador se relaciona con la diversidad cultural, inmersa en una problemática social generalizada de desigualdad adjudicada a la modernidad y los modelos políticos y económicos de corte capitalista. La liberación de la Iglesia a través de la teología de la liberación, asumió ante esto una postura general de liberación del pobre y el oprimido, pero en la praxis fue más reflexiva y autocrítica, al punto de entender, en casos como el de Ecuador y otros Estados latinoamericanos, la complejidad cultural de los pueblos indígenas y su derecho a la diferencia étnica.

La aceptación y adaptación de una pastoral en la diversidad cultural latinoamericana no sólo ha logrado que la “liberación” sobreviva, sino que se actualice, resignifique y reavive.³ Pero, ¿cómo se ha dado continuidad a esa lucha por la liberación de los pueblos indígenas, en particular de los de Chimborazo, Ecuador? De ahí la importancia de conocer la catequesis y labor misionera del obispo Leonidas Eduardo Proaño Villalba.

El presente artículo es resultado de un análisis de los indígenas de Chimborazo que, sumidos en una situación de pobreza extrema provocada por el legado de la violencia colonial y racial orquestada por el gamonalismo⁴ o caciquismo y el colonialismo interno (González Casanova, 2006), son todavía considerados como hombres-objetos, hombres-mercancías y hombres-monedas de cambio. Aún se es testigo de la persistencia del racismo en sus muchas facetas que incluyen la marginalización de los grupos culturalmente distintos. Asimismo, continúan los ataques públicos a las vidas y a la dignidad de la persona de los indígenas.

A partir de la acción pastoral de Proaño, su propuesta educativa y de alfabetización, se ha logrado sentar las bases de un proyecto que constituye una alternativa de liberación de la población indígena del dominio del gamonalismo o caciquismo y una liberación sin violencia con base en los postulados del Evangelio “revolucionario” que toma como referencia el modelo de la liberación del pueblo Israel de la dominación egipcia; todo esto a partir de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE).

Entre las principales aportaciones que se pretenden señalar en este artículo, con base en el proyecto educativo de Proaño aún vigente, es una propuesta de liberación y resistencia política y epistémica desde los horizontes analíticos y teóricos de los filósofos Achille Mbembe y Michel



Foucault, sin descuidar la acción política y filosófica inspirada desde la Iglesia progresista de Riobamba, Ecuador⁵.

Contexto de la base educativa de Proaño hacia la liberación

Versa un proverbio chino: “si haces planes para un año, siembra arroz; si haces planes para diez años, planta árboles; pero si haces planes para cien años, entonces, educa al pueblo”. Lo que hizo el obispo de Riobamba, Leonidas Proaño, fue precisamente abrir posibilidades para que el pueblo desposeído y sin acceso a la educación pudiera cambiar su situación a través de la instrucción escolar. En este sentido, para Proaño el ser humano valía sobre todas las cosas, incluso más que la misma catedral:

Los sectores reaccionarios de Riobamba estuvieron en contra de monseñor. Un periodista le dijo una vez: “bueno, para qué ha venido, no hace nada en Riobamba, no hace nada por la catedral. Para usted todo es el indio, el indio, el indio” a lo que monseñor Proaño le respondió: “Jesús no construyó ni una sola capilla, ni una catedral y, para mí, un solo indio, vale más que una catedral (Encalada, 2016, p. 48).

El testimonio da cuenta de que la población indígena para la Iglesia progresista de Riobamba era muy importante. Los indígenas eran la razón de ser de una Iglesia que buscaba elevar a una condición de humanidad a estos individuos históricamente disueltos, marginados y, hasta cierto punto, “transformados en hombres-objetos, hombres-mercancías y hombres-monedas de cambio” (Mbembe, 2016, p. 27). Para sostener esta argumentación y la manera en cómo el gamonalismo local de Chimborazo reproducía las relaciones de fuerza, presentamos el anuncio del reparto de los indígenas (hombres, mujeres y niños), que alude más a un reparto de los “salvajes” y de los “infelices”, una de las características del sistema esclavista:

Este recorte del Diario la Nación de 1878, fue subido a las redes sociales el 06 de enero de 2016, cuyo título es “Hoy reparto de indios”. El texto transcrito se lee así:

El Ministerio de Guerra informa a la ciudadanía que los días 5 y 6 del mes en curso se entregan indios para utilización en estancias ganaderas. Las indias aún salvajes pueden ser útiles en tareas domésticas en las residencias de las familias porteñas. Es necesario destacar que la compor-tación de las indias dista de ser civilizadas por lo que es menester la adaptación de los infelices.

También hay a disposición de los señores comerciantes y firmas de esta plaza, indios menores de edad. Los infelices aun careciendo complemento de las gracias de la civilización, pueden utilizarse con sumo provecho para mandados diversos. Los mismos no pueden ser enviados al exterior. El reparto de los salvajes se realizará gratuitamente en el Hotel de Inmigrantes, los días 5 y 6 de octubre de 8 de la mañana a 6 de la tarde (Rubén Patagonia).



Fuente: Rubén Patagonia. Recorte del Diario La Nación. Octubre de 1878-Primera plana

Hoy, esta imagen histórica que el gamonalismo¹ tenía sobre la población indígena se reforzó de muchas maneras; entre ellas se encuentran: el olvido ontológico (olvidar quiénes somos), el olvido epistemológico (olvidar lo que sabemos) y el olvido histórico (olvidar de dónde venimos) (Santos, 2010).

El anuncio en el Diario “La Nación” expuesto arriba es parte de la arqueología de un texto racista que representaba en ese momento una idea del indio o del indígena como “bárbaro”, “infeliz”, “salvaje”, como aquel no-humano que sólo podía proveer –y aún lo hace en la actualidad en ciertos espacios– hombres-compra y venta, hombres-mercancía (Mbembe, 2016). En este anuncio de La Nación se salvajiza a los indígenas sin importar el sexo o la edad, un mecanismo por el cual la vida de los indígenas es catalogada como no-humana y es a su vez causa y efecto de las instituciones coloniales como la Iglesia, el Estado, las haciendas, entre otras, y estas mismas son a su vez causa y efecto de la denominada “infelización”, “bestialización” o “salvajización” (Fanon, 2011).

El sujeto dominante reproduce toda una maquinaria de adjetivos y sustantivos en el momento de fabricar a ese “Otro” indígena, desacreditado y considerándolo como una otredad incapaz de ascender al estadio de la civilización. Parafraseando a Edward Said, se diría que la nota presentada evidencia la manera en que operaba u opera el orientalismo interno en el sentido de dar cuenta los mecanismos de construcción del Otro. Así, ‘oriente’ –como se definiría desde Said a la otredad– adquirió, adaptándolo en el contexto de Chimborazo, representantes y representaciones cada vez más concretas y coherentes con alguna exigencia occidental (2009, p. 97).

En los tiempos actuales no puede negarse la mutación que han sufrido las formas de explotación; es decir, sigue habiendo una práctica estructural colonial e imperial que “ensalvajan” y cosifican a los habitantes del mundo, aunque con formas y discursos distintos, no distinguiendo un objeto de un individuo. De hecho, el filósofo camerunés Achille Mbembe (2016) lo expresa con mucha claridad; la distinción entre el ser humano, la cosa y la mercancía tiende a desaparecer, sin que nadie –indígenas, mujeres, hombres, blancos, negros, niños– pueda escapar de ello.

Las reflexiones de Mbembe en el contexto que analizamos demuestran que, tanto instituciones públicas como privadas, tejidas entre ellas, han sido partícipes de estas formas de explotación y que en realidad poco ha cambiado en esencia la situación expresada en el diario La Nación a finales del siglo XIX a la actualidad; por lo tanto, tampoco había cambiado en la época en que Proaño fue nombrado obispo de Riobamba, en la década de 1950.⁶

La acción pastoral del obispo Proaño no estaba a favor de estas estructuras que generaban desigualdad y marginación. La manera de confrontarlo fue a través de la educación por medio de programas de alfabetización –Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)–, aunque con muchas limitaciones. Según Baylach, “no había nada para empezar, ni local, ni emisora, ni técnicos, ni maestros; sólo una hermosa idea” (1979). Sin embargo, la actitud acérrima y revolucionaria de Proaño pesó más que las limitaciones.

Este proyecto educativo de liberación comenzó a operar con objetivos precisos como los de evangelizar, concienciar y alfabetizar a los campesinos y, en particular, a los indígenas. En su labor pastoral, Proaño buscaba contribuir en el proceso de humanizar al deshumanizado, para que los “infelices” fueran “felices” y para que los “ensalvajados” fueran “desalvajados”. Los efectos de estos propósitos cobran fuerza cuando

ERPE, en seno de la Iglesia Católica, salió al aire oficialmente entre marzo de 1962 y agosto de 1963.

Los estatutos de ERPE fueron aprobados por la junta constitutiva; es decir, se aprobaron sus operaciones como resultado de múltiples encuentros, debates, decisiones y gestiones desarrolladas al principio de la década de 1960. ERPE emergió como una alternativa a todo tipo de racismo, prejuicios, estereotipos y cacicazgos, en un momento en que iba fraguando la teología de la liberación en la Provincia de Chimborazo.

Hasta el momento a través de estas herramientas educativas a la par de coyunturas políticas e ideológicas como la liberación o liberacionismo de la década de 1960, se insinúa la base primordial de la labor pastoral de Proño. Sin embargo, en muchos casos como Chimborazo y muchos más en América Latina y el mundo entero, la violencia colonial y racial en sus muchas facetas que atentan contra la dignidad humana de la población indígena, permanece en nuestros días. Analizaremos más estas circunstancias a continuación.



Cuerpos y mentes excluidos

A lo largo de la historia y la configuración de la sociedad latinoamericana, el contacto entre mestizos e indígenas en espacios como templos, municipios, universidades, mercados y calles ha sido inevitable. Estos son patrones históricos y sociales recurrentes en diversos países como México, Guatemala, El Salvador, Perú, Colombia o Ecuador. En estos encuentros la sociedad dominante se ha valido de mecanismos de control con un contenido racial con el que vigilaban por medio de la opresión a los sectores más desfavorecidos, principalmente a los indígenas. Para Hugo Burgos (1997) esto es el dominio económico y social sobre un grupo étnico y cultural que sirve de base para desalentar la integración de la estructura desigualmente tratada. En muchos espacios públicos y privados se visibiliza aún hoy el trato racializado y de discriminación:

Para citar sólo unos casos obsérvese lo que ocurre en el Palacio Arzobispal. Miércoles y sábados, especialmente, indios y cholos, así como blancos de las parroquias, recurren al Palacio en pos de una boleta que servirá para confirmar a los niños dentro de la religión católica. Todos los campesinos están sentados en la acera del parque Maldonado o en los zaguanes esperando que sean las dos de la tarde. Lastimosamente un miércoles de noviembre llovió con fuerza. Salió un portero e insinuó: “Entren a la sala de espera porque está lloviendo”. Gran parte de los campesinos, cholos y mestizos no esperaron más y se dirigieron a la sala

para guarecerse de la lluvia, pero al momento de intentar entrar los indios, el portero con buenas maneras les detuvo: “Deben quedarse afuera los rocotos porque la sala es muy estrecha”. Los indios tuvieron que ir a guarecerse donde pudieron” (Burgos, 1997, p. 268).

Hasta hoy, el obispo de la Diócesis de Riobamba continuó teniendo atribución exclusiva de celebrar la denominada *confirmación* a los niños y jóvenes católicos a menos que él mismo autorice para que este “sacramento” sea celebrado por un sacerdote en las parroquias rurales y urbanas.

Si examinamos el dato empírico señalado con el ojo del filósofo Achille Mbembe (2011 y 2016), podemos decir que hay cuerpos y *bios* que no tienen valor. El cuerpo de los mestizos podía protegerse de la lluvia al entrar a la sala, mientras que el de los “rocotos”-como dice el portero- podían guarecerse en donde sea, pero no en el Palacio Arzobispal. La discriminación y el racismo del mestizo hacia el indígena funcionan en forma de necropoder, incluso hasta hoy.

El concepto de “necropolítica” desarrollado por Achille Mbembe en su obra “Necropolítica. Sobre el gobierno privado indirecto” y retomado en “Crítica de la razón negra”, se refiere a la política basada en la idea de que para el poder unas vidas tienen valor y otras no⁷. No es tanto matar a los no sirven el poder, sino dejarlos morir; esto es, crear políticas en las que se van muriendo. Dicho en términos foucaultianos el racismo y discriminación opera en el esquema de hacer vivir y dejar morir. “Podría decirse que el viejo derecho de *hacer* morir o *dejar* vivir fue reemplazado por el poder de *hacer* vivir o de *arrojar* a la muerte” (Foucault, 2011, p. 128).

Desde la perspectiva de Mbembe y Foucault, el caso del indígena que no se le permitió el ingreso a la sala arzobispal puede analizarse desde el necropoder por el modo en que fue excluido y porque estos sujetos son los que no son rentables para la institución y estructura del poder. De nuevo, entonces, el poder no necesita matar a los que no sirven al poder, sino dejar morir; es decir, se borra el viejo derecho de matar.⁸ Tanto para el necropoder (Achille Mbembe, 2011) como para el biopoder (Foucault, 1996), el poder, parece funcionar al segregar a las personas que deben morir de que aquellos que deben vivir. Así, la exclusión sigue funcionando en diferentes campos y niveles como se observa en el siguiente testimonio:

Cuando yo estuve en el cuarto curso, vino al colegio una chica indígena de Colta a tercer curso. Ella llegó puesta una bayeta roja sobre el suéter del colegio, collar lleno de su cuello, todos quedaron mirando con sorpresa. Cuando se presentó habló con muchas interferencias lingüísticas, cambió la vocal “i” por la “e” y la “o” por la “u”, Entonces ya empezaron a ver más aún como rara, inferior y con burla escondida. Ella ya empezó a sentirse

excluida y de hecho la excluyeron. Me dolió mucho porque yo también pongo el anaco, pero no pude hacer nada para intervenir, a mí nunca me faltaron el respeto porque yo hablo bien el castellano. Creo que por eso fui la primera vicepresidenta indígena del gobierno estudiantil del año lectivo 2013-2014. Continuando con la historia, su pronunciación en el castellano le había hecho sentir súper mal, hasta había llorado. Prefirió no hablar mucho, creo que tenía miedo a equivocarse. La burla era disimulada pero la indiferencia le excluyó automáticamente. En el recreo pasaba sola. Cuando remedaron la pronunciación yo le miraba fijamente y bajaron la mirada. A ningún profesor le interesó ese caso, nadie habló sobre ese tema, para bien o para mal. En quinto y sexto curso ya dejó su vestimenta que trajo de Colta. Ya no vi con sus collares rojos ni bayeta. Su forma de vestir cambió casi en su totalidad, pero eso ayudó para estar en el grupo (Entrevista registrada por Illicachi, 2015, p. 107).

En este caso opera la *necroeducación*, entendida como una educación de la muerte; no porque los centros escolares sean campos de concentración; no porque los docentes, los del nivel administrativo o de servicios “maten” a sus alumnos; no porque los militares o policías entren armados a los *campus* colegiales a matar a los estudiantes, sino porque dejan morir a la gente ontológica, epistemológica e históricamente. En términos de Clara Valverde (2015) sería muerte en vida. “Hacer morir o dejar vivir” constituye, por lo tanto, los límites de la estructura triangular de la colonialidad: poder, saber y ser (Achille Mbembe, 2011; Mignolo, 2014).

En esta línea de reflexión, podemos señalar que el racismo, según Foucault (1996), no es simplemente la asignación de valores jerárquicos a una gama de expresiones fenotípicas tales como el cabello, el color de la piel y la forma de la nariz. El filósofo francés ve el racismo más como una red de inteligibilidad; como una gramática que no se refiere necesariamente a un determinado grupo de personas, sino a una división más generalizada dentro del cuerpo político (Nelson, 2006). La biopolítica selecciona el cuerpo y la vida. *En y para* la biopolítica no caben todos los cuerpos ni todas las vidas ni todas las personas. Hay personas que valen más y hay personas que valen menos de acuerdo al fenotipo, la vestimenta, los apellidos, la posición económica. Para sostener estas afirmaciones, en junio de 2017 se realizaron las siguientes preguntas a 414 personas al azar; no utilizamos ningún criterio para seleccionar a los sujetos encuestados, tomando en consideración la siguiente idea: “El sociólogo es aquel que va por la calle e interroga al primero que pasa; que lo escucha y aprende de él. Es lo que hacía Sócrates” (Bourdieu, 2008, p. 68).



Encuesta sobre el racismo en Riobamba

Preguntas	Respuesta: Sí	Respuesta: No	Total
¿Ecuador es un país racista?	381	113	441
¿Riobamba es una ciudad racista?	294	120	441
¿Existe un racismo oculto o disfrazado?	305	108	441
¿Usted en algún momento ha escuchado discursos racistas?	278	136	441
¿Usted en algún momento ha empleado mensajes, palabras y discursos racistas?	181	221	441
¿Usted se identifica como descendiente del pueblo puruhua o indígena?	249	165	441

Fuente: Elaborado por los investigadores.

En el presente cuadro, el objetivo no es analizar a profundidad, sino evidenciar, en términos generales, la existencia del racismo, admitido por los mestizos de Riobamba. Aunque estas respuestas se presentan de forma ambigua y contradictoria, por un lado, la mayoría acepta la existencia de discursos y prácticas racistas, por el otro, la mayoría también cuando la pregunta induce a responder sobre sus prácticas. En este sentido se puede decir que el racismo funciona, a su vez, de forma abierta y oculta, ambigua y contradictoria, construyendo y destruyendo la identidad. El racismo borra cualquier punto en común entre el dominante y el dominado, se crea una relación de enemistad irreconciliable entre la naturaleza y la civilización, entre seres naturales y civilizados. El sujeto natural es como la naturaleza indomable (Achille Mbembe, 2011).

Frente a esta realidad, en el contexto de Chimborazo, los indígenas se resistieron de múltiples maneras. En los siguientes apartados se retomará el tema expresado al principio del artículo, a partir del análisis de esta situación de resistencia desde los proyectos de educación y liberación, tomando como escenarios de lucha las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) y la Iglesia Progresista de Riobamba.

ERPE en la “Iglesia de los pobres”

ERPE se articula en el escenario de la llamada “Iglesia de los Pobres”, decidida a vincular su acción pastoral a los intereses del campesinado (Bretón, 2001). La alfabetización para la Iglesia progresista era una prioridad,

un acto de amor, de coraje, un camino hacia la libertad, una práctica de la misma libertad (Freire, 2013) y un compromiso con el Evangelio. Resulta clara la matriz conceptual en la que emergen las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) con un acento profundamente eclesial a los sectores más progresistas de la iglesia de la década de 1970.

Monseñor Luna Tobar, otra de las personalidades más representativas de la Teología de Liberación en América Latina, en el prólogo del libro “Por una iglesia liberadora” (Gallegos y García, 2010) menciona que de la historia pastoral de monseñor Proaño se descubre en él una insistente búsqueda de luz que recuerda la petición del ciego de Jericó. Pero no era una búsqueda de alumbramiento para el más allá, para la inexistencia, sino una búsqueda para hoy y para el hombre de “carne y hueso”.

ERPE, con la instalación de la emisora y del equipo de estudio se inaugura oficialmente el 19 de marzo de 1962 e inicia operaciones con diez escuelas a fin de cumplir con el objetivo de alfabetizar preferentemente a los campesinos adultos. La alfabetización contribuye “a dar luz al ciego de Jericó encarnado en los indígenas”.

La construcción del bloque cultural⁹ (Radiofónicas, centros de formaciones y organizaciones indígenas) para la Iglesia de los pobres y la población indígena no era una tarea fácil; uno de los recursos limitantes fue la falta de financiación, como se asevera en el siguiente testimonio:

Hubo que recorrer un largo y doloroso calvario. No contábamos con medios financieros requeridos. Pedí ayuda a quienes podían dárme-la en la misma provincia de Chimborazo. Conseguí muy poco. Empezaron más bien las críticas. Pedí limosna en compañía de dos sacerdotes de la Diócesis en las puertas de las iglesias de Colombia, después de haber explicado la necesidad y el proyecto. También fue insuficiente el dinero que conseguí por este camino. Hubo que acudir a organizaciones extranjeras que empezaban a prestar ayuda a proyectos de desarrollo (Entrevista, Modesto Arrieta, sacerdote, octubre de 2016).

Ya puesta en operación, la radio educativa (ERPE) da abiertamente la palabra a la gente, por medio de la educomunicación popular. Las voces silenciadas inician a resurgirse de forma explícita. Cuestionan la cultura del silencio para dar paso a la cultura oral, de la palabra y de la escritura. Las voces surgen en kichwa y castellano. Para varios indígenas, ERPE se constituye en una de las experiencias básicas de la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe, como se evidencia en una de las secciones del fundamento del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). En este sentido, ERPE es el *locus* de

enunciación, de disputa y de resistencia frente a la jerarquía y el caciquismo que pretendía no solo naturalizar la dominación sino fortalecerla.

En este medio de comunicación educativo la palabra del oprimido, en vez de reproducir la ideología alienante, se convierte en generadora e instrumento de una transformación auténtica de hombre (Freire, 2013). Grupos de indígenas, campesinos, mujeres, jóvenes hacen talleres de producción radiofónica. Confeccionan sus propios programas, sus propios mensajes y resurgen temas étnicos como la cosmovisión, filosofía indígena, teología india, *Pacha Mama* (madre tierra), entre otros.

ERPE surge como un campo de lucha frente a la necroepistémica, porque, en la soberanía epistémica reside el poder y la capacidad de decidir cuál de los conocimientos puede vivir y cuál debe morir. “Hacer morir o dejar vivir constituye, por tanto, los límites de la soberanía, sus principales atributos” (Achille Mbembe, 2011, p. 20).

La expresión última de la estructura epistémica reside ampliamente en el poder y la capacidad de decidir cuál de los conocimientos puede vivir o cuál de los conocimientos debe morir, cual tiene que ser visible y cuál no (Achille Mbembe, 2011). Parafraseando a Michel Foucault (2010), podemos decir que el biopoder parece funcionar segregando los conocimientos de la gente –en el primer apartado habíamos dicho, segregando personas– que deben morir de aquellas que deben vivir. Pareciera incluso normal que el saber universal consista en la voluntad y capacidad de matar para vivir. Su lógica es matar para vivir, de lo contrario condena su existencia. Este tipo de exterminio epistémico puede hallarse también en la expansión colonial, pero también, se constituye en una estructura que sigue en pie tras el periodo de colonización. Achille Mbembe (2011) sostiene que la necropolítica devela lo que Foucault por medio del biopoder no pudo revelar, por ejemplo, nuevas formas de dominación, sumisión y tributo, en particular, en el continente africano poscolonial, aunque este postulado puede expandirse a los escenarios geopolíticos poscoloniales como Chimborazo.

Como contrahegemonía,¹⁰ los locutores y educadores kichwas de ERPE, al crear las condiciones necesarias podían por primera vez hablar abiertamente y con orgullo étnico sobre su *Pacha Mama*, *Pachakutik*, sobre sus líderes y sobre los saberes del sur. Esto implica el resurgimiento de escuchar la voz históricamente distorsionada, borrada y desdibujada de la historiografía hegemónica (Restrepo, 2005).

“Escuchar la voz” del subalterno en tanto sujeto-agente de su propia historia implicaba metodológicamente una “lectura en reversa” de las distorsiones propias de aquella pro de la contrainsurgencia que había

sido amplificada por la historiografía elitista (Rodríguez, 1998 citado en Restrepo, 2005, p. 177).

Para varios indígenas por medio de la radio y voz concientizadora pone en serio peligro las diferentes esferas –parafraseando a Pierre Bourdieu (1996)– de la producción cultural hegemónica: arte, literatura, filosofía y cosmovisión. En este sentido ERPE es un medio y horizonte de emancipación política y epistémica para aquellos agentes indígenas oprimidos que la construyen y la reivindican. Es evidente que este medio educativo “rechaza el inmovilismo, la apatía y el silencio” (Freire, 2013, p. 25), incluso, denunciando con valentía la situación de injusticia y pobreza en que vivían los indígenas. La clave es la liberación, de lo que se hablará a continuación.

Liberación en el pensamiento de Proaño

157
S

La palabra liberación, etimológicamente proviene del latín *libertio*. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (REA) la liberación es la acción de poner en libertad, lo que puede referirse a independencia o emancipación. La palabra liberación dentro del lenguaje coloquial se emplea para dejar claro que alguien se ha quitado un peso de encima, una carga que tenía en su interior y que le preocupaba.¹¹

Proaño (1974) señala que la palabra liberación es muy utilizada por toda clase de personas y advertía que corre el peligro de ser utilizada por toda clase de personas y en muy diversos sentidos, sembrando así el desconcierto, confusión, y desconfianza. Uno de los riesgos es que utilizan la categoría liberación simplemente con confines económicos:

Si se habla de liberación únicamente pensando en las esclavitudes económicas, nos encontramos frente a un concepto parcial de liberación, frente a una dimensión que no abarca la totalidad del hombre. Si pensamos en cambio en que las esclavitudes económicas, las esclavitudes sociales, las esclavitudes psicológicas y otras, están mutuamente implicadas, porque tienen una misma raíz, entonces nos encontramos frente a un concepto total de liberación y frente a una dimensión que abarca todas las realidades del hombre (Proaño, 1974, p. 46).

Pero quien interviene en la liberación es la divinidad, es Jesús, el liberador de los hombres, pero no por eso niega la capacidad de la agencia de las personas ni sólo propone una liberación espiritual.

En el contexto latinoamericano, el concepto liberación se desarrolla junto a la teología y filosofía, constituyéndose como la teología de la liberación de la que ya se ha hecho alguna mención en la introducción de este artículo. Al decir de Juan José Tamayo (2000), la teología de la liberación surge en América Latina, un continente pobre y en su mayoría cristiano en la década de los años sesenta. Uno de los planteamientos centrales de ésta es la libertad de los seres humanos que están oprimidos por otros.

En este andarivel de lucha por la liberación se insertan, fundamentalmente, algunos sacerdotes, obispos y laicos católicos. A finales de la década de 1960 emergieron no solamente acciones de liberación, sino expresiones como “irrupción de los pobres”, “despertar de los oprimidos”, “irrupción del sur en la historia”. En este sentido, no sólo son expresiones retóricas, sino que hacen referencia a uno de los fenómenos más significativos de nuestra historia reciente (Tamayo, 2000). Además, la II Asamblea General del Episcopado Latinoamericano, celebrada en Medellín (1968), sustituyó la categoría desarrollo por la liberación:¹²

Es obligado referirse al importante papel jugado por la educación liberadora (“pedagogía del oprimido”), del pensador brasileño Paulo Freire, que tuvo una amplia y profunda penetración en todo el subcontinente e influyó sobremanera en el paradigma de evangelización liberadora propuesta por Medellín y desarrollado posteriormente por una parte de la Iglesia Latinoamericana (Tamayo, 2000, p. 33).

El objetivo de la presente sección no es profundizar ni detenerse en la arqueología ni genealogía de la categoría “liberación”, pero sí esgrimir como un andamiaje para entender la manera en que el obispo Leonidas Proaño empleó la teología y el evangelio para denunciar la opresión y acompañar en la lucha de la liberación de los oprimidos en la región de Chimborazo. De ahí que sea vital comprender la noción bíblica de éxodo¹³ en la liberación.

La palabra éxodo proviene del griego “éxodos” que significa salida o emigración de un pueblo. El éxodo también implica migración cuando hay desplazamientos dentro de las fronteras o emigración cuando estos ocurren de un país a otro. En términos bíblicos el Éxodo es el segundo libro de la Biblia en el Antiguo Testamento y el corazón del mismo que narra la esclavitud de hebreos en el Antiguo Egipto y su liberación a través de Moisés que los llevó hacia la tierra prometida (Ramos, s/a). Según la entrevista realizada al catequista Joaquín Pintag (Entrevista, catequista indígena, febrero de 2017), la palanca de la liberación para la Iglesia de

Riobamba no es el marxismo ni el comunismo, como se ha manejado en sectores más conservadores de la Iglesia, sino el Éxodo, pues implica: “ante todo la liberación de los esclavos y la elección del pueblo de Israel. Es una liberación auténtica que alcanza a toda la realidad humana, individual y social: Dios libera a los que quieren tomar para sí, y la libertad cristiana estará muy lejos de lo que la cultura occidental entiende con esta palabra” (Biblia, 2005, p. 68).

El Éxodo es una radiografía de la liberación del pueblo israelita conducida por Moisés, “salvado de las aguas”. Moisés es una figura reconocida como un profeta en el cristianismo, el judaísmo y el Islam. Para José Tamayo (2000), el éxodo bíblico ocupa un lugar central en los teólogos latinoamericanos de la liberación. Se trata de uno de los temas bíblicos más ligados a la TL.

La teología y los documentos teológico-pastorales relacionan con frecuencia la experiencia de opresión (Egipto) / liberación (éxodo) del pueblo de Israel con las experiencias de opresión / liberación de América Latina, sin que ello suponga identificar ambas situaciones o hacer transposiciones miméticas de una a otra. El éxodo bíblico aparece como motivo impulsor de la praxis histórica, o como paradigma de liberación para el Tercer Mundo hoy y como foco que ilumina los procesos históricos emancipadores (Tamayo, 2000, p. 110).

El concepto de liberación se constituye en una de las columnas vertebrales para los teólogos de la liberación, para la iglesia progresista, sobre todo, en el espacio de Chimborazo para el obispo Leonidas Proaño. La acción Israelita es un horizonte de inspiración de acción política y movilizadora.¹⁴ Metafóricamente se puede decir que el opresor (Egipto) es el gamonalismo de Chimborazo y los oprimidos (Israel) los indígenas o los campesinos; mientras el liberador (Moisés), inspirado en Dios, es Proaño, aunque él nunca se identificó o se definió como Moisés, antes bien se consideraba un estudiante del pueblo:

Quiero hacerlo, reconociendo, con sencillez, que cuanto he vivido y aprendido no ha sido extraído de las aulas universitarias de mi país o de algún otro país del mundo, sino de la cantera del pueblo, porque mi universidad ha sido el pueblo y mis mejores maestros han sido los pobres en general y particularmente los indígenas del Ecuador y de América Latina, considerados en Puebla como “los más pobres entre los pobres” (Archivo de CEDESA).

Para Leonidas Proaño la liberación de los israelitas era un modelo y referente de liberación, una liberación bíblica, divina y real, a la vez. Por



lo tanto, la liberación de un pueblo oprimido no es un mandato humano, sino de Dios. Es el pueblo de Dios, quien tiene que liberarse del sometimiento y de unas condiciones de vidas inhumanas.

La liberación es una acción que determina la salida de una situación contraria a la dignidad del ser humano, pero la liberación no es espiritual, no es una liberación de los pecados, la liberación que propone Proaño es una más compleja que consiste en liberar política, económica y culturalmente. Incluso, la misma Iglesia tiene que liberarse de su alienación, de sus haciendas, de los partidos políticos dominantes, porque “la Iglesia ha sido aliada de los partidos llamado católicos compuestos muchas veces por oligarcas y opresores” (Proaño, 1974, p. 52). No es una liberación para el más allá, sino *en este y para este mundo*, ni es una liberación solitaria, sino colectiva y pacífica en que caminan, a la vez, todos y todas, y el camino de la liberación no es lineal, sino en forma de zigzag, contiene rajaduras, rupturas, (Walsh, 2017) avances y retrocesos; de esta manera, se puede decir que el pensamiento y praxis de Proaño no es un nuevo dogma al margen de todo tiempo y espacio (*pacha*).

160



Líneas de fuga para la liberación

De acuerdo a los archivos del Centro de Solidaridad Andina (CEDSA) el programa de educación desarrollado por Proaño no sólo consistía en liberar a los oprimidos, sino también a los opresores. La clave, no es una liberación uniforme sino una multidimensional. Un proceso de autoliberación y reconocimiento en todos los niveles reticulares significa más que una independencia. Para este objetivo, lo que hizo la Diócesis de Riobamba es contribuir con los medios y recursos materiales necesarios, con la organización logística, preparación del personal docente y materiales didácticos.

Liberarse de sus opresores, relativamente podría resultar “fácil”, pero liberarse de sí mismo y de su subjetividad oprimida es mucho más complejo. Para la liberación de los oprimidos y de los opresores, las preguntas recurrentes para Leonidas Proaño eran “¿Cómo despertar la sensibilidad de nuestros hermanos insensibilizados a fuerza de dolor y de sufrimientos incontables? ¿Qué hacer para despertar en ellos aspiraciones de superación y esperanzas de un futuro menos tenebroso? ¿Cómo hacer para que en su corazón empiece a nacer el amor a la vida y, por lo mismo, el amor a la lucha?” ¿Cuáles son los mecanismos y estrategias de liberación para los oprimidos?

La línea de fuga hacia la liberación es de doble vía: opresores y oprimidos, y no existe una sola respuesta ni fórmula única. En el presente

apartado trataremos de responder desde diferentes cartografías teóricas, sin alejarse de la propuesta de Leonidas Proaño. Por ejemplo, para Clara Valverde (2015) parece que la liberación no sólo debe surgir de los oprimidos, sino también de la contribución de los opresores en el proceso de liberación. Valverde (2015) propone una empatía radical en el sentido de ponerse en el lugar del Otro, del oprimido y del que sufre. Es lo que Proaño hizo, vivir en lo que los indígenas vivieron y mostrar al Otro que el sufrimiento de los indígenas les importaba mucho. “Proaño no era de oficina, era de la realidad. Generalmente, pasaba en el campo con los indígenas, en sus reuniones, mingas, luchas, educación” (Entrevista a Joaquín Pintag, catequista, mayo de 2017).

La empatía radical no es sólo imaginarse e interesarse por el sufrimiento del Otro, sino también darse cuenta de que el Otro no es tan diferente de nosotros (Valverde, 2015); o sea, “nadie es superior ni inferior, todos somos iguales” (Entrevista, Tamyra, directora del coro católico, mayo de 2017). Ningún grupo es más humano que los otros (Agamben, 2010), postulados que también circulaban en las acciones pastorales de Proaño.

Valverde (2015) sostiene que para rebelarnos frente a la opresión, la clave es la empatía radical que no es lo mismo que la tolerancia, porque quien tolera es porque tiene poder sobre ese sujeto, lo tolera porque ve menos al tolerado. La tolerancia es violenta y reproduce la exclusión, mientras la empatía radical consiste en tomar conciencia de que uno es también el que no tiene educación, los hijos de uno no tienen educación; por eso, este concepto se vuelve insurgente y antídoto de la opresión.

Al igual que Proaño, Valverde sugiere unir y frente al poder que quiere atomizar. Con esta propuesta Proaño funda algunas organizaciones indígenas: en 1972 Ecuador Runakunapak Richarimuy (ECUARUNARI), en 1982 la Confederación de Movimiento Indígena de Chimborazo (COMICH), en 1986 la Confederación de Nacionalidad Indígenas del Ecuador (CONAIE) y en 1964 ERPE. Proaño cohesionó a los indígenas, mujeres, campesinos y jóvenes a través de estas organizaciones de alcance regional y nacional. Ciertamente, ERPE y estos movimientos indígenas vehiculizan al desarrollar una empatía radical porque es un espacio de los excluidos, como diría Clara Valverde (2015). Es muy difícil que los incluidos inviten a los excluidos a sus movimientos, aunque los incluidos pueden en algún momento ser parte de los excluidos.

En este contexto del análisis y de la búsqueda de líneas de fuga para la liberación parece interesante también la propuesta de Frantz Fanon, quien propone liberar tanto al opresor como al oprimido, porque ambos



son prisioneros: el blanco de su prejuicio y el negro del color de sí mismo. Ambos tienen que liberarse:

Se trata del problema del hombre y la mujer negros y de la búsqueda de liberación en un mundo dividido en dos: blanco y negro, por un mecanismo que él, sin ambages identifica como sistema colonial. Fanon quiere desamarrar y soltar a ambos de su prisión: al blanco de su prejuicio y al negro del color de sí mismo, para poblar ese espacio vacío, estéril, árido, esa cuesta despoblada, y borrar las aberraciones afectivas de uno y otro, esas dos metafísicas que generan relaciones excluyentes, unas radicales, y otra piadosas y paternalistas (Zapata, 2017, p. 28).

Similar a esta propuesta de liberación, en el contexto donde se desarrolló la presente investigación, Monseñor Leonidas Proaño, uno de los máximos representantes de la teología de la liberación en América Latina, señala que los ricos también son dominados, porque viven esclavos del dinero y de sus placeres. Por el mismo hecho de ser dominadores, ellos también son dominados. Según Proaño (1974), todos somos esclavizados por algo. Los medios y caminos de liberación que propone Proaño son diferentes a los de Fanon. Por ejemplo, el primero toma como modelo de liberación la salida de Israelitas de Egipto por medios pacíficos y pondera a Jesús como el liberador de los hombres; mientras Fanon (2011) considera a la liberación como un proceso violento¹⁵ y hasta doloroso; la descolonización es siempre un fenómeno violento.¹⁶ Frente a este planteamiento, Immanuel Wallerstein (2010) supone que el lector se pregunta a sí mismo si esta es una observación analítica, o si es más bien una recomendación política. La respuesta puede inclinarse con mayor peso a que la intención es que sean las dos cosas a la vez. Wallerstein (2010) sostiene que tal vez ni el propio Fanon está muy claro de cuál de los dos sentidos tiene prioridad. Y tal vez esto para Fanon no tiene importancia. Lo cierto es que Fanon abre surcos para la liberación o descolonización.

Por su lado, de acuerdo con los planteamientos de Michel Foucault, la manera principal de derribar aquellos elementos que tienden a dominarnos y suprimirnos, tendría que partir de la construcción de sujetos individuales que luchen esencialmente contra los diversos discursos constituyentes que tienden a constituirnos y donde el biopoder ha jugado un papel preponderante en la elaboración de discursos dominantes. No obstante, la tarea principal no consistiría en liberar al individuo del macro y/o micropoderes, sino liberar de ambos, de la estructura y del tipo de individualización que está liga a éste. Dicho en otras palabras, tendríamos que promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este

tipo de individualidad que nos han impuesto durante siglos. O sea, si continuamos enseñando desde niños que hay humanidades superiores e inferiores, difícilmente habría una liberación ni “hoy”, ni mañana, pues, es necesaria una ontología de la educación que preocupe por lo que sucede “aquí” y “ahora”, y que responda a los interrogantes de los hombres de hoy (Higuera, 2014) que gritan por la libertad, hombres y mujeres, sujetos conscientes y responsables de sus actos y capaces de perfeccionarlos dentro del ejercicio de su autonomía (Ortega y Fernández, 2014).

Esta forma de ontología educativa contribuye en el proceso de la liberación de la idea de clasificar a los cuerpos, ayuda a desnaturalizar las construcciones sociales y mentales de dividir a mujeres y hombres “de primera” y “de segunda”, “hombres civilizados y salvajes”; al menos para Proaño, “todos los hombres son iguales ante los ojos de Dios”.

Se puede esgrimir como una “caja de herramienta” la filosofía crítica de Foucault para combatir contra la “presunta normalidad” de nuestro presente con la intención no solamente de denunciar, sino también de hacer emerger un pensamiento distinto, un pensar de otro modo (Lechuga, 2007) y digamos en términos de Proaño, un pensamiento desde los indígenas. Lo que hizo la Iglesia progresista de Riobamba es visibilizar los conocimientos históricamente sepultados, por ejemplo, cuando considera el pensamiento indígena como un tesoro:

El título de “doctor honoris causa” es un don que se me concede gratuitamente. Entre amigos y hermanos es normal que se establezca una correspondencia: el agraciado con un don está llamado a corresponder con otro don a los generosos donantes. En mi caso concreto, quiero ofrecerles el don que a mí me ha enriquecido: el tesoro del pensamiento y de las enseñanzas de los indígenas (Proaño, 1989, p. 5).

Este discurso es pronunciado en la Universidad de Saarland, Alemania Federal, el 26 de octubre de 1987 con motivo de recibir el doctorado Honoris Causa. En términos foucaultianos (2006), Proaño produce lo que podríamos llamar la insurrección de los saberes sometidos, provoca la insubordinación de los saberes descalificados por la jerarquía de los conocimientos y las ciencias (Foucault, 2006 y 1996). Por tanto, para Proaño la liberación no es solamente del hombre oprimido sino la liberación de la filosofía, cosmovisión y cosmovivencia indígena.

Así, la liberación que vehiculiza Proaño es integral y compleja. Es más, Proaño diagnostica el presente, su presente, su actualidad por medio de la Iglesia, de ERPE, movimientos indígenas, es decir, problematiza nuestra actualidad, preguntándonos ¿Qué somos? ¿Cómo escapar a eso



que somos? ¿De qué manera trazar la línea de fuga que nos permita escapar a los mecanismos de saber y poder? (Márquez, 2007). El objetivo no es solamente descubrir qué somos, sino rechazar lo que nos han construido e inventado. Desechar una imagen postiza que parece inmanente. Cuestionar ontológicamente, también implica “¿quién soy yo?, ¿soy, en realidad, aquél que dicen que soy?, ¿es verdad que yo no soy otra cosa más que eso –es decir, mi parecer, lo que se dice y se ve de mí–?, ¿Cuál es mi verdadero estado civil e histórico?” (Achille Mbembe, 2016, p. 68). Estas problematizaciones pueden ser consideradas como una insurrección y liberación filosófica, epistémica y ontológica.

Los análisis del filósofo francés Michel Foucault sobre la resistencia contribuyen para examinar y comprender la resistencia de los indígenas de la región de Chimborazo frente a las diferentes formas de dominación que produce el ejercicio del poder. Para este filósofo, el poder nunca es enteramente controlado por alguien o algunos, a cada instante se diseñan nuevas salidas en los juegos de poder. La palabra clave para entender los juegos de poder y evitar caer en la dominación es la resistencia, pues donde hay poder hay resistencia (Foucault, 2008). Hay resistencia cuando alguien dice “no”, cuando se opone a una situación determinada con la intención de modificarla o bien evitarla.

La red social está atravesada por puntos de resistencia que tampoco son fijos, sino que pueden moverse rápido y actuar en grupo, o de manera individual por medio de la concertación o de manera imprevista. “La resistencia es tan inventiva, móvil y productiva como el poder, es coextensiva y contemporánea al poder y, como él, se distribuye estratégicamente. Donde hay poder existe la posibilidad de resistencia que es el “elemento irreducible enfrentador” (Lechuga, 2007, p. 120). En Chimborazo, por ejemplo, siempre se ha expresado la resistencia indígena, nunca ha habido pasividad total. Más concretamente, los debates teóricos en torno a la noción de resistencia no sólo tienen actualidad y vigencia, sino que contribuyen a explorar, analizar cómo los indígenas de Chimborazo se resisten, negocian y se acomodan frente al colonialismo interno¹⁷. La búsqueda de líneas de fuga y horizontes de liberación en la población indígena en la región de Chimborazo es ha sido y continua siendo un grito permanente.

Conclusiones

Los indígenas kichwas de Chimborazo, víctimas del racismo, dominación, explotación y humillación ejercido desde el poder gamonal,

encontraron la “protección” y acompañamiento de la Iglesia progresista de Riobamba. Todo tipo de derechos negados por los partidos políticos, por la misma Iglesia católica tradicional y el sistema judicial (re)surgen y cuestionan a un poder que no sólo arrastra “la herencia colonial” de sus dispositivos, sino que contribuye a reforzar la hegemonía cultural, económica y política, incluso de occidente (Castro-Gómez, 2014). Ante todo, la Diócesis de Riobamba, vinculada a la teología de la liberación, se presenta como progresista en la medida en que hace las veces de línea de defensa y acción política contra la dominación gamonal. Esta insurgencia filosófica y política desde los movimientos indígenas inspirado en los proyectos educativos de la Curia “revolucionaria” no pretende actuar fuera del Estado o desde los márgenes (Illicachi, 2015).

De acuerdo a datos de la investigación, el racismo y las discriminaciones en la región de Chimborazo y el país no es un asunto del pasado no obstante de la declaratoria constitucionalmente como un Estado plurinacional e intercultural; sin embargo, pocos son los que conocen sus fuentes y las maneras en que se han instalado en la mentalidad colectiva a lo largo de la historia riobambeña, hasta convertirse en un sentimiento hegemónico (Gómez, 2006). Mientras en la práctica circulen el biopoder, biopolítica, necropolítica y necroepistémica aún tiene vigencia y utilidad el pensamiento de liberación de Proaño y de descolonización de Fanon no solamente para los indígenas, sino para toda una población subalternizada.

Leonidas Proaño, considerado uno de los máximos exponentes de la teología de la liberación en América Latina, confeccionó organizaciones indígenas de cohesión e instituciones de comunicación y educación-alfabetización como las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador a fin de contribuir en el proceso de revitalización étnica, despertar indígena, concientización y liberación en la región de Chimborazo.

Para seguir el *chakiñan* (camino) de la liberación parece interesante y fundamental esgrimir “como una caja herramienta” la propuesta teórica y filosófica de resistencia y lucha de Michel Foucault, Achille Mbembe, Franz Fanon y Leonidas Proaño, sin restar la importancia de otros teóricos. Así, tendríamos que promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de tipo de individualidad que nos han impuesto durante siglos.

Para la acción pastoral de Leonidas Proaño, no es una liberación para el más allá, sino *en este y para este* mundo, ni es una liberación solitaria sino colectiva, no es violencia sino pacífica. Caminan, a la vez, todos y todas. El camino de la liberación no es lineal, es en forma de zigzag, contiene rajaduras, rupturas, (Walsh, 2017) avances, retrocesos, de esta



manera se puede decir que el pensamiento y praxis de Proaño no es un nuevo dogma al margen de todo tiempo y espacio (*pacha*).

Notas

- 1 El “radicalismo” de la Iglesia católica en las épocas que hacemos referencia, se le ha tachado de marxista por parte de los EE.UU., Europa occidental, incluso Roma. Por esa razón se aseguraba que con el fin de la Guerra Fría y la caída del Muro de Berlín, la teología de la liberación había llegado a su fin (Valtierra, en prensa).
- 2 Para autores como Enrique Dussel o Phillip Berryman parte de la explicación de la Teología de la liberación se debe a la crisis social que se acentuó en América Latina a inicios de 1960 y es allí donde la Iglesia latinoamericana empezó a analizar y pensar en su papel social, pero más activo. Sin embargo, hubo más acontecimientos que fortalecieron esta reflexión-acción: el Concilio Vaticano II (1962-1965) iniciado por el papa Juan XXIII. Antes de esta reforma eclesial los católicos tenían como principal deber permanecer “en estado de gracia y alcanzar el cielo” (Berryman, 2014, p. 20), en lugar de acentuar más la heterogeneidad de la Iglesia, poniendo al día el discurso político y la perspectiva de misión de la Iglesia frente al acelerado cambio cultural, social y político que conlleva lo que se concibe como modernidad. El contenido del Concilio Vaticano II fue una ruptura con el viejo orden. El otro acontecimiento de importancia fue la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Medellín, Colombia (1968), que, en esencia, sintetizó el mensaje conciliar y lo adaptó a América Latina.
- 3 En la acción pastoral con bases firmes de la teología de la liberación puede encontrarse la catequesis integradora y pastoral indígena de Samuel Ruiz García que ha trascendido hasta el día de hoy en un acompañamiento constante a los diferentes pueblos indígenas del Estado de Chiapas en materia agroecológica, pero también en el respeto a la diversidad religiosa con la denominada teología india. En Guatemala la presencia de la teología india también es testimonio de una pastoral con bases liberacionistas en que han participado importantes órdenes religiosos como la Compañía de Jesús, el Orden de Predicadores y los Salesianos.
- 4 Se puede fechar a partir de 1920 la generalización del uso de la dominación gamonal como una expresión para definir el ejercicio del poder local en el Ecuador. La primera referencia que se dispone, está ubicada en el siglo XVIII, cuando el vocablo gamonal apareció mencionado en un juicio de la sublevación de indios de Riobamba. Con esta palabra, se estaba designando a algún sector dominante. Es decir, a algún grupo o familia que posee poder local en lo económico, cultural, etc. (Ibarra, citado en Illicachi, 2006, p. 6).
- 5 Cabe señalar que la metodología utilizada a lo largo de esta investigación involucra el esfuerzo colectivo o *minka* etnográfica. Hacemos una especial mención al Centro de Solidaridad Andina (CEDESA) y a Homero García, Joaquín Pintag, Tamyá Illicachí, Gerardo Nieves y Estuardo Gallegos, por permitirnos el acceso a la revisión de archivos, incluso personales, entrevistas y revisión de literatura especializada. Además, el trabajo de campo etnográfico se basó en el uso de las entrevistas personales, trípticos, afiches, hojas volantes, folletos y actas dispersas. Otro de los aspectos metodológicos que es importante tomar en cuenta es el de los conocimientos situados, en el sentido de reflexionar el por qué y desde qué posición nos hemos dado

- a la tarea de escribir, pues como menciona Carmen Martínez Novo al inicio de su artículo *Religión, política e identidad*: “comenzar con algunos datos personales para transparentar mi posición con relación a este tema” (2009, p. 21); admitimos que las páginas desarrolladas en esta investigación son una urdimbre de los continuos encuentros y desencuentros de las experiencias personales y colectivas entre nosotros como autores, en que hemos conjugado nuestros intereses en temas relacionados con la liberación y la religión desde distintos contextos espaciales y temporales.
- 6 Leonidas Proaño, nació en Imbabura en 1910. Fue nombrado sacerdote en 1936 y obispo de Riobamba en 1954. En 1976 fue llevado a la cárcel por la Dictadura militar junto a 16 obispos latinoamericanos. En 1986 fue nominado como candidato al Premio Nobel de la Paz. Fallece el 31 de agosto de 1988 a los 78 años.
 - 7 Achille Mbembe (2011) esgrime las categorías: necropoder y necropolítica para examinar los mecanismos por los que se establece y mantiene un control sobre quién puede vivir y quién debe morir. Para Mbembe, todos los Estados modernos clasifican las vidas de sus sujetos en un sistema donde la muerte de ciertos cuerpos y almas no es sólo esperable, sino incluso rentable.
 - 8 Según Foucault, el Estado nazi ha sido el ejemplo más logrado de Estado que ejerce su derecho a matar (Achille Mbembe, 2011, p. 23). Aunque, en el contexto de Chimborazo también funcionaba el derecho de matar; por ejemplo, en 1872 el líder indígena Fernando Daquilema fue ejecutado públicamente, exhibiendo a sus pares, no obstante de haber emitido un indulto desde el ejecutivo.
 - 9 En tiempos de Gramsci, las principales instituciones de hegemonía eran la escuela y las iglesias. En nuestra época son los medios de comunicación masiva (Kohan, 2013, p. 11).
 - 10 La categoría contrahegemonía da cuenta de los elementos para la construcción de la conciencia política autónoma en las diversas clases y sectores populares. Plantea los escenarios de disputa en el paso de los intereses particulares hacia los intereses generales, como proceso político clave hacia un bloque social alternativo (González, 2003).
 - 11 Con fines ilustrativos algunos conceptos: liberar o libertar significa quitar obstáculos u obligaciones; liberto esclavo dado libertad; libertar es dar libertad. Derivado de liberto; libertador es el que liberta a otros; libertad es el estado o cualidad de poder operar sin obstáculos; liberal es la persona que piensa sin obstáculos; libertario es el partidario de una libertad absoluta (Proaño, 1974).
 - 12 El concepto “desarrollo” era uno de los componentes de la Teoría de la Dependencia surgida en América Latina en los años sesenta como alternativa a la teoría de modernización.
 - 13 Éxodo es la salida de Egipto, que en la Biblia es la gran hazaña de Dios. La salida de país de la esclavitud en camino hacia la tierra prometida. Dios libera a su pueblo “con gran poder, mano fuerte y brazo extendido”, abriéndole un camino en el mar (Biblia, 2005, p. 68).
 - 14 Decía Proaño: “Así como en otro tiempo Israel, el primer pueblo, experimentaba la presencia salvífica de Dios cuando lo liberaba de la opresión de Egipto, cuando lo hacía pasar el mar y lo conducía hacia la tierra de la promesa, así también nosotros, nuevo pueblo de Dios, no podemos dejar de sentir su paso que salva, cuando se da el verdadero desarrollo, que es el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida más humanas (Proaño, 1974, p. 5).
 - 15 La idea de que una transformación social fundamental no ocurre nunca sin violencia, no era nueva; era parte de las tradiciones emancipatorias radicales heredadas del siglo XIX. Estas tradiciones, afirmaban todas ellas que los privilegiados nunca

- ceden el poder real tranquila y/o voluntariamente; el poder le es siempre arrancado (Wallerstein, 2010, p. 37).
- 16 Al decir de Immanuel Wallerstein (2010), Fanon parece defender, esencialmente, tres tesis sobre la violencia, como táctica política: primera tesis, dentro de un mundo colonial que es “maniqueísta”, la fuente original de la violencia se encuentra en los recurrentes actos violentos del propio colonizador; segunda tesis, es que la violencia transforma, tanto la psicología social como la cultura política de todos aquellos que fueron colonizados y, tercera tesis, el camino aparentemente irreversible de la liberación nacional y de la liberación humana.
- 17 Para Fanon (2007) en su libro “Los condenados de la tierra” aborda la sustitución de los explotadores extranjeros por los nativos, haciendo hincapié sobre todo en la luchas de clases. Mientras para Hugo Burgos, el colonialismo interno constituyó una expresión de relaciones sociales que determinaban el retraso tecnológico y científico, la explotación económica y el control político no solo de los “indios” sino también de los otros grupos y clases (1997, p. 333).

168



Bibliografía

ACHILLE MBEMBE

2011 *Necropolítica, sobre el gobierno de privado indirecto*. Barcelona: Melusina.

2016 *Crítica de la razón negra*. Buenos Aires: Futuro Anterior.

AGAMBEN, Giorgio

2010 *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Madrid: Pretextos.

BERRYMAN, Phillip

2014 *Teología de la liberación*. México: Siglo Veintiuno.

BAYLACH, José-Oriol

1979 La controvertida personalidad de Mons. Leonidas Proaño, en *Leonidas Proaño, 25 años obispo de Riobamba*. Lima-Perú: Centro de Estudios y Publicaciones CEP y Ecuador: Instituto Diocesano de Pastoral de Riobamba.

BRETÓN, Víctor

2001 Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los andes ecuatorianos. *Ensayo sobre indigenismo, desarrollo rural y neoindigenismo*. Quito: FLACSO-Ecuador.

BOURDIEU, Pierre

2008 *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo veintiuno.

1996 *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.

BURGOS, Hugo

1997 *Relaciones interétnicas en Riobamba*. Quito: Corporación Editora Nacional.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

2014 Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el dialogo de saberes. En: Zulma Palermo (Comp.), *Des/colonizar la universidad* (pp. 69-84). Buenos Aires: Ediciones del Silgo.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura

2010 Enriquecer la democracia construyendo la plurinacionalidad. En: Mirian Lang y Alejandra Santillana (Comps.), *Democracia, participación y socialismo* (pp. 23-34). Quito: Rosa Luxemburg.

- FANON, Frantz
 2007 *Los condenados de la Tierra*. México: Siglo veintiuno.
 2011 *Piel negra, máscaras blancas*. Habana: Editorial Caminos.
- FOUCAULT, Michel
 1996 *Genealogía del racismo*. La Plata: Caronte.
 2006 *Defender la Sociedad*. México: Siglo Veintiuno.
 2011 *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. México: Siglo Veintiuno.
 2010 *Obras esenciales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- FREIRE, Paulo
 2013 *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- GONZÁLES, Ernesto
 2003 *Hegemonía, ideología y democracia en Gramsci*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- GONZÁLEZ, Pablo
 2006 *El colonialismo interno*. Buenos Aires: CLACSO.
- HIGUERA, Edison
 2014 Negación del ser para el reconocimiento del otro. *Sophia, colección de filosofía de la educación*, 17(2), 139-158. Quito: Editorial Abya-Yala/Universidad Politécnica Salesiana.
- ILLICACHI, Juan
 2006 *Catolicismo, protestantismo y movimiento indígena en Chimborazo, 1960-2005*. Tesis de maestría. FLACSO: Quito.
 2015a Racismo, neoracismo y educación. *Universitas*, XIII (22), pp. 95-115. Quito: Editorial Abya-Yala/Universidad Politécnica Salesiana.
 2015b La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia, colección de filosofía de la educación*, 18 (1), pp. 211-229. Quito: Editorial Abya-Yala/Universidad Politécnica Salesiana.
- KOHAN, Néstor
 2013 *Antonio Gramsci*. Editorial Latinoamericana: Guatemala.
- LECHUGA, Graciela
 2007 *Foucault*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- MARTÍNEZ, Caarmen
 2009 La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. En: *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 173-198). Quito: Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales.
- MÁRQUEZ, José
 2007 *Gilles Deleuze-Michel Foucault. El continente fascinante de la filosofía*. Medellín: El Caribe Editores.
- MIGNOLO, Walter
 2014 *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. México: Ediciones del Signo.
- MODELO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (MOSEIB).
- NELSON, Diane
 2006 *Un dedo en la llaga*. Guatemala: Cholsamaj.
- ORTEGA, Remberto y FERNÁNDEZ, Johny
 2014 La Ontología de la educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(12), 37-57. Quito: Editorial Abya-Yala/Universidad Politécnica Salesiana.

PROAÑO, Leonidas

1974 *Educación liberadora*. Quito: Corporación Editora Nacional.

1989 *La cultura indígena*. Quito: Fundación Pueblo Indio del Ecuador.

RAMOS, Miguel

s/a *Introducción a la Biblia*. Quito: Editorial Espiritual.

RESTREPO, Eduardo

2005 *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras*. Cauca: Universidad del Cauca.

SAID, Edward

2009 *Orientalismo*. México: Literaria.

TAMAYO, José

2000 *Para aprender la teología de la liberación*. Editorial Verbo Divino: Navarra.

VALTIERRA, Jorge

2017 *La pastoral indígena y resistencia hacia la Teología India Cristiana en Chiapas, México. Sociedad y Religión*. (en prensa).

VALVERDE, Clara

2015 *De la necropolítica neoliberal a la empatía radical. Violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización*. Barcelona: Icaria.

WALLERSTEIN, IMMANUEL

2010 *Leer a Frantz Fanon en el siglo XXI. Revista Contrahistorias, la otra mirada de Clío*, 14, 35- 42.

WALSH, Catherine

2017 *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*. En: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de residir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 17-48). Quito: Editorial Abya-Yala.

ZAPATA, Patricia

2017 *Leer a Fanon, medio siglo después*. Buenos Aires: CLACSO.

170



Fecha de recepción del documento: 1 de agosto de 2017

Fecha de revisión del documento: 20 de agosto de 2017

Fecha de aceptación del documento: 15 de septiembre de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018

LA RELIGIÓN Y LA FORMACIÓN DE LA CIVILIDAD

Religion and the formation of civility

ALBERTO ISAAC RINCÓN RUEDA*

Fundación Observatorio Multidisciplinario para la construcción
del conocimiento/ Bogotá-Colombia

aisaac_rincon@yahoo.es

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8057-2281>

Resumen

La religión o las religiones han consolidado desde siempre, la cultura en la que se encuentra inserto el hombre. Ella, desde su origen, está en la búsqueda de un Dios protector que es necesidad de muchos hombres y de la humanidad para que quite los sufrimientos de los seres humanos, que confían en él por medio de la fe, que han tratado de buscar su significado a través de la teología y la filosofía. Y sin embargo, hay que tener en cuenta que la religión tiene un componente esencial en la mente y la afectividad, y debería ser abordada desde la familia y la escuela para ser vivida y sea la el protagonista en la consolidación de los valores espirituales, sociales, familiares y personales. La religión y las religiones en la historia de la humanidad, tenían siempre un protagonista esencial. Es el caso de la religión cristiana en la cual la figura principal es Jesús de Nazaret, quien será el “Maestro” que consolida su fe en un Padre, Dios. Él va a tener muchos seguidores a través del tiempo. El cristianismo ha sido objeto de estudios filosóficos y teológicos que incluyen, además otros estudios psicológicos y sociológicos, dada su trascendencia e impacto dentro del individuo y la sociedad. Sin embargo, el cristianismo también se ha utilizado para hacer barbarie, como en América cuando los españoles llegaron e impusieron su fe y creencias por medio del terror, sumados las malas actuaciones del tribunal de la Inquisición tanto en Europa como en América Latina. En nombre de la fe cristiana y para salvar el cristianismo en estos tiempos se continúan cometiendo crímenes en nombre de Cristo lo que destruye la esencia misma del cristianismo.

Palabras claves

Amor, cristiano, religión, hombre, persona

Forma sugerida de citar: Rincón Rueda, Alberto Isaac (2018). La religión y la formación de la civilidad. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 171-205.

* Pos. Doctorado en Comunicación, Educación y cultura. Doctor en pedagogía. Doctor en Educación. Magister en filosofía latinoamericana. Magister en Historia. Especialista en derechos humanos. Especialista en filosofía colombiana. Licenciado en Filosofía e Historia. Licenciado en ciencias religiosas.

Abstract

The religion or the religions have consolidated the culture in which is the man, the religion since its origin is in search of a protector God that is a needing of many men, for the humanity which takes off the sufferings of the human beings, who in him by means the faith, which have tried to answer the meaning through the theology and the philosophy, however, there is to bear in mind, that the religion is and has been an essential part for the mind and must be strengthened since the family, since the school for to be lived and to be the protagonist in the consolidation of the spiritual, social, familiar and personal values. The religion and the religions inside the history of the humanity always have had an essential protagonist. It is the case of the Christian religion, its principal figure was Jesus de Nazareth, who is going to be the "Master" and he consolidate the faith in the father, God and he is going to have many followers which are in there timer. The Christianity is and has been an object of philosophical and theological studies including: psychological and sociological studies by its transcendence and impact inside the society and inside the man. The Christianity has been used for to make barbarism like in America when the Spanish arrived the crusaders and all the bad acts made by the Inquisition Court in Europe and Latin America, in the name of the Christian faith for to save the Christianity and the faith in these timer continue making crimes in the name of Christ destroying the essence of the Christianity.

Keywords

Love, christian, religion, men, person.

172



Introducción

El presente escrito parte de una serie de interrogantes que posiblemente sean resueltos en el desarrollo del documento. Tales interrogantes se expresan en las siguientes preguntas ¿Cómo las religiones consolidan la existencia del hombre y su relación con Dios? Y ¿Cómo las religiones son determinantes en el comportamiento de la persona en su existencia en cuanto a lo político, económico y social?

Ya que la religión constituye una vivencia personal y es también, en la mayoría de los casos, una expresión social de los pueblos, porque "Toda religión es originalmente 'imagen del mundo' o, como dice Rawls, una comprehensive doctrine (una 'doctrina omniabarcante'), y ello también en el sentido de que reclama autoridad para estructurar una forma de vida en conjunto" (Habermas y Ratzinger 2013, p. 30) que cada hombre va tomando. Es así que desde el origen de la humanidad, surgen las religiones como respuesta a las preguntas fundamentales que se hace toda persona. Así se van construyendo las grandes religiones monoteístas como el judaísmo, donde el hombre cree en un solo Dios creador de todo, creencias que se sustentan en el Antiguo Testamento. También la religión Islámica, de origen abrahámico, como el judaísmo y que hoy tiene vertientes radicales y fundamentalistas que llegan al fanatismo y a nombre de Alá cometen actos de terror y miedo para imponer políticas teocráticas. Por otro lado el Budismo es una religión que es su proceso de práctica lleva al hombre a que abandone el mundo material para dedicarse a lo espiritual.

La religión cristiana con numerosos seguidores, constituida por numerosas vertientes, iglesias y aún sectas, centran su religiosidad en un Dios de amor y en Jesucristo quien a través de sus enseñanzas revoluciona el mundo de su época, rescatando la dignidad del hombre, a través del amor y de los valores que debe asumir cada persona y que se suscitan desde la familia y en la sociedad para vivir en un mundo mejor. “Yhavé es clemente y compasivo, lento a la cólera y lleno de amor” (Biblia de Jerusalén, Salmo 103, 8; 1979) Dios da amor sin condiciones.

Por eso es importante que la educación no deje de lado la formación religiosa y que esta sea parte del sistema educativo sin entrar en discusiones bizantinas, la formación religiosa debe formar parte de la educación integral a la que todo ser humano tiene derecho, puesto que ello significa el reconocimiento de sí mismo y de ser persona; que desarrolla un sistema ético y moral con unos valores, que le ayudan a no caer en el relativismo moral que están viviendo algunas sociedades y culturas tomadas por el consumismo, la mercantilización de la vida, el facilismo y la corrupción.

Personas que cambian un proyecto de vida, por una sensualidad inmediata y efímera en la realidad de las drogas, el mercado del sexo, negando incluso su identidad sexual. Situaciones que pueden surgir desde la familia, porque no se da una educación sustentada en el amor cristiano o en el sistema religioso cultural de su entorno.

Es importante que en ese proceso educativo cultural, religioso y de fe se tenga presente que “el pensamiento constituye la capacidad de pensar y expresar ideas como una necesidad de ponerse en contacto con los demás, todo esto se conseguirá cuando los individuos ejerciten procesos del pensamiento para transferir notablemente ideas significativas a la sociedad” (Jaramillo y Puga, 2016, p. 36). Ideas que son indispensables cuando se está en su ambiente académico donde puede decidir, manifestar y compartir su religiosidad con las demás personas, ya que la religión y la fe generan situaciones de vida que es importantes que las personas compartan no solo desde la educación religiosa sino incluso desde las ciencias humanas, la filosofía e historia para consolidar la religión y que los educadores, la familia y la escuela no olviden el significado y aporte de la religión al desarrollo en la humanidad.

La religión en la cultura

El hombre actual ocupa un espacio existencial dentro de una cultura determinada, lo que le permite encontrar un lugar que le da argumentos



importantes para vivir siendo parte de un sistema social, político y económico que está reforzado por políticas y normas de vida. Y un sistema educativo que le da herramientas valiosas para construir proyectos que se le constituyen en esencia, que le permiten ser importante en este mundo global, en el que su condición de persona llega a ser cuestionada.

Este espacio de vida que tiene todo ser para consolidar su existencia le permite ser propositivo en los sistemas políticos, sociales, productivos o culturales o por el contrario le impide encontrar el sentido primordial al hecho vital de estar en el mundo y lo lleva a dejar que la existencia transcurre sin ningún propósito a esperar el fin de los días sin lograr el estar consigo mismo y con los demás, lo que lo haría persona de bien, feliz y no solo esperar la muerte como fin último de una existencia en el que todo termina en la nada. Esto logra en las personas que llegan a esta situación, la pérdida de sentido de todo, incluyendo su propio ser de persona racional, del actuar propio e incluso el significado que tiene la espiritualidad, lo trascendente, la fe y lo religioso. El significado de la realidad

personal, social, psicológico, religioso que el hombre en estas circunstancias ha perdido en este mundo tan complejo y en ocasiones sin razón ya que el hombre no está ideado como un individuo encerrado en su yo. Está dispuesto para un tú, tanto humano como divino, es por ello por lo que esta disposición encuentra su más alta perfección en el diálogo esencial del hombre con Dios a lo cual llamamos religión (Hanssler, 1973 p. 81).

¿Cómo ha sido el proceso de consolidación de la religión? La religión desde su creación por los hombres ha tenido como finalidad encontrar un sentido a la vida y a la muerte, constituyéndose en el eje fundamental para algunos. El humanismo y la cultura de los pueblos han consolidado la religiosidad en esencia vital de la existencia. En algunas comunidades y culturas es la religión la que rige el destino del hombre, de pueblos y naciones; en la que los gobiernos sustentan las políticas que siguen los ciudadanos. Dios-religión ejerce el control vital de todo. Así aconteció en Europa occidental durante la Edad Media cuando se mantuvo una unidad religiosa de Dios con los hombres –gobernantes y gobernados– e incluso en nombre de Dios y la religión se libraron guerras que sembraron la muerte y la destrucción del hombre y sus creencias religiosas.

Desde la época primitiva el hombre siente la necesidad de crear un espacio de carácter religioso en el que muchos ritos terminaron en situaciones violentas en las que la vida de algunos hombres era la ofrenda hecha a los principales dioses. El mito es el primer elemento en la crea-

ción de la religión y los sistemas religiosos. A través de él se empieza a responder a situaciones naturales y sobrenaturales que interpelan al individuo, se da paso a la instauración de numerosos dioses con diferentes atributos, haciendo énfasis en la protección del hombre frente a situaciones adversas que se le presentan en la cotidianidad, y que busca respuestas a la realidad del mundo y a los acontecimientos que suceden después de la muerte. La religión ha sido y sigue siendo parte significativa para la humanidad porque es repuesta a la incertidumbre que enfrenta la persona en su vida diaria y busca en el mundo religioso un encuentro con esa verdad que le es esquiva y misteriosa. Así el hombre pretende encontrar en ese espacio la razón de ser y de su permanencia en el mundo y en el más allá desconocido que construye con imaginarios creados por él mismo.

La lingüística nos guía en la comprensión del término indicando que:

Religión es más acertado buscar en 're-legere' que en 're-ligare' el origen del vocablo latino correspondiente 'Religión' atendiendo a su etimología, religión significa entonces un constante 'Revolverse' un cuidadoso y concienzudo considerar algo (Brugger, 1978, p. 447).

Por otra parte la religión es considerada por muchas personas, culturas, pueblos como el simple acto de ir al templo a orar, al culto o a lugar donde las personas se reúnen a escuchar a diferentes dirigentes espirituales: sacerdotes, pastores, monjes o religiosas de las congregaciones, quienes leen, orientan y dirigen a los fieles y además explican los textos sagrados.

Por otra parte hay que tener presente que:

El término religión (...) en su sentido más corriente designa un conjunto de creencias relativas a un orden de realidad superior al orden concreto de las cosas, así como a los comportamientos o conductas (sentimientos, ritos, organización social, reglas morales, etc.) relacionadas con aquellas creencias (Caratini, 1970, p. 102).

Sin embargo se manejan múltiples definiciones de lo que significa el término religión y el hombre va acomodando al momento que está viviendo, al diario vivir en la que está inmerso. Busca desde allí respuesta a hechos y acontecimientos que van pasando, solicitando ayuda de Dios a través del acto personal de orar. Con él pide solución a dificultades que lo aquejan como enfermedades, trabajo, conflictos personales e incluso guerras.

Pero también la religión sirve para justificar abusos y crímenes que el hombre por intolerancia y falta de diálogo comete. Acude a ella y a los ritos para implorar la solución de los problemas que tiene el individuo y la sociedad.

Se ha dicho al respecto de la religión qué es, teniendo en cuenta el propósito que se encuentra en la definición:

(...) la religión no es la teología, es la práctica y la concepción de las personas corrientes. Y a la mayoría de ellas la creencia en algo sobrenatural y las supersticiones se las inculcaron en la infancia, cuando aún no podían formarse un juicio del valor de lo que vendían como una concepción del mundo. Lo que atacan los críticos es precisamente la falsedad de tal concepción y sus consecuencias en un mundo de sufrimiento (Grayling, 2011, p. 17).

La religión se ha constituido a través del tiempo en un hecho, que durante la historia de la humanidad, mueve masas de gentes a los actos y ceremoniales religiosos que tienen como fin de rendirle honor al creador del universo, de la vida y el hombre: Dios, según los escritores sagrados. En la Biblia se lee: “entonces Yahvé Dios formó al hombre con polvo del suelo e insufló en sus narices aliento de vida y resultó el hombre un ser viviente” (Biblia de Jerusalén, Génesis 2-7, 2013).

El hombre creador de cultura, sociedades, sistemas políticos, sistemas educativos y de la misma religión, pretende que ésta le dé unidad a las sociedades en lo espiritual, ético y moral e incluso que se constituya en parte fundamental del Estado en la que los gobernantes se amparen para desarrollar las políticas de sus naciones. Pero algunos en nombre de la religión y de Dios han cometido los más grandes genocidios como aconteció en América en épocas de la conquista española, cuando las comunidades nativas fueron arrasadas imponiéndoles una religión ajena a su cultura. Y es que:

(...) hay que entender que una religión es un sistema cultural de comportamientos y prácticas, cosmovisiones, ética u organización social que relaciona la humanidad a una categoría existencial. Muchas religiones tienen narrativas, símbolos e historias sagradas que pretenden explicar el sentido de la vida o explicar el origen de la vida o el universo a partir de sus creencias sobre el cosmos y la naturaleza humana, las personas pueden derivar una moral, ética o leyes religiosas o un estilo de vida profunda (Wikipedia Asian Month, 2016).

Se puede decir que la religión se encamina a fortalecer al hombre desde la fe y la espiritualidad y es un proyecto de vida para miles de personas que ven en ella una de las alternativas más importantes para el ser humano. Por eso dedican su espacio vital a la religión y a la práctica religiosa asumiendo las propuestas que hacen los diferentes escritos sagrados que tienen todos los sistemas religiosos que se han desarrollado en

la historia de la humanidad. Igualmente siguen la orientación de los líderes: sacerdotes, pastores, guías espirituales, quienes apoyan a las personas fortificándolos en su accionar dentro de un sistema religioso, sea el que sea, su fin es robustecer la vida espiritual de los creyentes y seguidores de las diferentes tendencias religiosas o espirituales que acogen al hombre.

Esto se puede hacer desde la educación conscientemente, en la que el docente esté capacitado para ello, dando herramientas para que los estudiantes encuentren, en este proceso, la razón de ser de la religión, que es camino de vida con todas las implicaciones en su vida personal y social. Los estados latinoamericanos, con un fuerte proceso de secularización, no consideran fundamental la formación religiosa en los programas académicos, sólo lo mantienen las instituciones educativas confesionales que encuentran en ellos la esencia de la formación de las personas como proyecto de vida en todas las dimensiones.

Las grandes religiones del mundo de hoy

El judaísmo

Es el judaísmo una de las grandes religiones que existen hoy en el mundo con un gran número de seguidores. Surgido en Mesopotamia a orillas del Éufrates en el seno de las tribus que ocuparon el territorio de los babilonios y acadios y que constituían la tribu de los hebreos, que significa, según Caratini (1970):

...los que pasan el río. Del verbo hibrit, significa pasar, atravesar. Entre estos nómadas, entre estos hebreos, hay algunos en cuyas prácticas religiosas adoran a un solo Dios (monoteísmo). Se trata de un clan que probablemente debía de agrupar algunos centenares de personas y cuyo jefe –el patriarca– se llama según la tradición Abraham (p. 23).

Este patriarca saldrá de la ciudad de Ur, en el golfo Pérsico en el siglo XVIII a. C. Cuando gobernaba el rey Hammurabi y se establecerá con su tribu en lo que es el territorio de Palestina el mismo que pasa hoy por uno de los conflictos más crueles que ha tenido la humanidad; situación ésta que se remonta a esas épocas antiguas y que se resume en la lucha por la tierra y la vida, lucha en la que se involucra la religión y en la que los pueblos salen sometidos a las condiciones de algunos apoyados en la misma fe.

Y habiéndose quedado Jacob solo, estuvo luchando alguien con él hasta rayar el alba. 26. Pero viendo que no le podía, le tocó en la articulación fe-

moral, y se dislocó el fémur de Jacob mientras luchaba con aquél. 27. Este le dijo: 'Suéltame, que ha rayado el alba'. Jacob respondió: 'No te suelto hasta que no me hayas bendecido'. 28. Dijo el otro: '¿Cuál es tu nombre?' -Jacob- 29. 'En adelante no te llamarás Jacob sino Israel; porque has sido fuerte contra Dios y contra los hombres, y le has vencido'. 30. Jacob le preguntó: 'Dime por favor tu nombre'. '¿Para qué preguntas por mi nombre?' Y le bendijo allí mismo (*Biblia de Jerusalén*, Génesis 32. 26-30, 2013).

La religión judía se sustenta en algunos textos bíblicos del Antiguo Testamento siguiendo el orden de la biblia hebrea, los israelitas fueron un pueblo que deambuló por diferentes lugares del oriente medio. Moisés sacó al pueblo judío de la esclavitud de Egipto y caminaron por largos años en busca de la tierra prometida y es en el monte Sinaí en el que Dios le dicta a Moisés las leyes, escritas en unas tablas de piedra que constituyen el decálogo del pueblo y fortalecerá la religión judía. Esos mandamientos cohesionan y dan identidad al pueblo entre las naciones:

Dios pronunció estas palabras 'Yo soy Yahvé; tú Dios que te ha sacado del país de Egipto, del lugar de esclavitud. No tendrás otros dioses fuera de mí⁴ No te harás escultura ni imagen alguna de lo que hay arriba en los cielos, abajo en la tierra o en las aguas, debajo de la tierra' (*Biblia de Jerusalén*, Éxodo 20, 1-4, 2013).

Las prescripciones de Dios a su pueblo tenían que ser cumplidas. Y hoy forman parte de la doctrina y tradición judeo-cristiana; los creyentes deberán tener un día de reposo para santificar a Dios y consolidar la fe, las creencias, los valores religiosos de la población, que incluyen la moral y la ética. Surgen en la familia y se concretan en la vivencia social: honrar a los padres, no matar y no cometer adulterio, no robar y no dar falsos testimonios, tampoco se codiciará las cosas de los demás, ni la mujer del prójimo, o los bienes de los demás. Este código permitió arraigar la religión judía y posteriormente la cristiana, y fue usado para reforzar su proyecto religioso, para que los seguidores cumplieran las propuestas hechas por "Dios" lo cual permitía que la comunidad actuara y conviviera en paz junto a otros pueblos y creencias.

La observancia hebrea se ha constituido en una propuesta de vida para su comunidad. Propuesta sustentada en la enseñanza y educación de los fieles, en la que se afirma que Dios es único creador, quien gobierna todo cuanto existe incluyendo al hombre que tiene que cumplir con lo dicho por Él. Que eligió a Israel para depositar la ley y le benefició con la alianza pero que debía difundir y arraigar la religiosidad en el pueblo y sus seguidores

Todos los actos, los pensamientos de los hombres son conocidos por Dios, que recompensa a los buenos, aquellos que siguen la ley y castiga a quienes la transgreden. Esta justicia divina se manifiesta también con el envío de un Mesías que liberaría a Israel y conducirá de nuevo a los judíos a Palestina, donde se instituirá un verdadero reino de Dios (Caratini, 1970, p. 32).

Para los israelitas el alma del hombre es inmortal y resucitará cuando Dios lo considere. Cuando se practica, se vive y se profesa una creencia religiosa se asume desde la interioridad de la persona, desde el fondo de su ser, sin llegar a racionalizar el hecho o estar dentro de ese mundo que se ha asumido y que la persona desea. Se convierte en una necesidad y medio para salir de las situaciones que lo mortifican y no lo dejan estar consigo mismo y con los demás. Cuando los hombres han perdido el rumbo que tiene la existencia, la religión se constituye en una red que atrapa, enreda a las personas, con la única posibilidad de estar de la mano de Dios y no de la de los hombres quienes engañan y no cumplen la ley de Dios que es el único, el creador y gobernador de todo lo existente. Dios que es considerado por los judíos como el espíritu único, puro, eterno e inmutable.

Los judíos en su vida religiosa aceptan la inmortalidad del alma y la promesa de que los muertos resucitarán cuando Dios lo determine. Además consideran el Sabbath como esencia de su religiosidad. Este consiste en la observación de la ley desde la puesta del sol del viernes hasta la puesta del sol el sábado, en este tiempo ellos se abstienen de actividades y se reúnen en la Sinagoga a celebrar sus ritos y a orar. El sustento de esta norma está en el decálogo “pero el día séptimo, es día de descanso en honor de Yahvé, tu Dios. No harás ningún trabajo, ni tú, ni tu hija, ni tu siervo, ni tu sierva, ni tu ganado, ni el forastero que habita en tu ciudad” (Biblia de Jerusalén, Éxodo 20, 10-11, 2013).

En la Sinagoga la oración es comunitaria recordando a Dios y sólo se puede realizar en el templo de Sion en Jerusalén “existen dos oraciones esenciales (Shema Israel, Deuteronomio VI/4) que proclama la unidad del eterno y Shemoné Esré, la oración de las bendiciones, que celebra al Dios de Abraham y la alianza que concertó con Israel y las promesas de redención” (Caratini, 1970, 261, 3) la religión judía afianza su unidad como pueblo siguiendo las enseñanzas de Dios que son precepto que debe tener el pueblo como normas para vivir en comunidad sin embargo los gobernantes del pueblo de Israel usan la fuerza de las armas para ocupar territorios y someter a sus vecinos de Palestina y a los árabes.

Dios gobierna todo y todo está sometido a la ley de Dios, las actividades diarias, los negocios, la política la vivencia diaria se guía por el mandato divino. El Estado y sus políticas deben coincidir con el deseo de Yavhé.

Religión islámica

El Islam es otra de las religiones que en nuestro mundo tiene miles de seguidores, en ella se dan diferentes tendencias: aquellos que siguen las ideas de la propuesta religiosa tal como la que propuso Mahoma y está consignada en su libro guía el Corán ellos lo adoptan como proyecto de vida e incluso político sin llegar al extremismo y a la destrucción del otro; y otras vertientes religiosas que son extremistas y fundamentalistas, a quienes no les importa morir por la religión y por supuestos ideales religiosos del Islam y de Mahoma para honrar a Alá:

El profeta Mahoma que funda la religión llamada el Islam, nació en La Meca en el año 570, en esa época los pueblos árabes adoraban diferentes dioses. Mahoma tuvo gran éxito en su tarea como viajero y mercader y fue influenciado por las creencias del Judeocristianismo de adorar un solo Dios (Smith, 2006, p. 106).

La tradición afirma que el profeta Mahoma tuvo cercanía con el arcángel Gabriel, quien lo inspiró para escribir el libro sagrado del Islam: “El Corán”, en el que se afirma la existencia de un solo Dios.

El término “Islam” significa rendirse ante Dios, estar con quien le dará revelaciones para la vida, pero para un hombre de La Meca del siglo VII haber sido llamado por Dios para ser su profeta, era algo tan extraordinario que Mahoma duda de la veracidad de sus visiones y fue su esposa la que le animó a creer en su vocación y la que lo sostuvo cuando abrumado por el peso de la revelación, creyó enloquecer (Cuenca, 2000, p. 296).

Waraga, primo de la esposa de Mahoma y supuestamente cristiano, confirmó las revelaciones hechas por el arcángel Gabriel similares a las propuestas hechas a Moisés lo que lo ayudó a consolidar sus creencias, su fe en el único Dios e inicia su predicación siendo sometido a burlas, saboteos, considerado una persona desubicada del contexto de la época y se toma como el personaje que va en contra de lo existente en el aspecto político, social y económico. Él fue protegido por el clan hachemita y la aceptación de la fe islámica por parte de Umar que anteriormente la había combatido y quien será más adelante Califa, siendo además suegro del Profeta. La nueva predicación tuvo eco en una sociedad árabe pobre con clases altas adineradas, lo que permitió que la gente de escasos recursos

económicos aceptara la nueva religión musulmana en la que se anunciaba una sociedad más justa. Mahoma fue llamado para que fuera a predicar al norte de la Meca buscando pacificar a las tribus que estaban en conflicto lo que permitió “la instalación de Mahoma en Medina, supuso un cambio radical en la medida que a su papel de jefe religioso se unía ahora el de líder político de una comunidad” (Cuenca, 2000) que estaba en conflicto, y para las que las ideas de Mahoma y el Corán significaban paz.

Las religiones desde su origen siempre son acogidas por los hombres que están en situación de pobreza económica o espiritual, para salir de esas circunstancias de pobreza extrema y el Islam no es la excepción, ya que:

Se dice habitualmente que es el Islam significa sumisión total a Dios, lo que es indudablemente cierto, aunque no es menos cierto que ello corresponde a la traducción de solo una parte de la palabra, quedando una segunda parte por traducir, atendiendo a la raíz lingüística de las que deriva, que cubre el campo del bienestar, de la salvaguardia, de la salud, de la paz, quiere decir sencilla y profundamente que el creyente se somete a Dios, se pone en sus manos porque tiene la seguridad de que así se pone a salvo (Wikipedia.org/wikiIslam).

Por eso, ellos toman decisiones radicales frente a la defensa y expansión de sus creencias religiosas, donde la muerte, es el fin que tiene todo hombre. Sin embargo a nombre de esta religión se ha proyectado la creación del Estado Islámico que agrupa a los seguidores del Islam de tendencia radical de línea conservadora, que usan la violencia como método para imponer las ideas de Mahoma y el Corán y los grupos de opositores a los invasores del mundo musulmán en sus territorios, religión, cultura, ideas, y modos de vida.

EL ESTADO ISLÁMICO Y LA NEGACIÓN DE LA FE MUSULMANA

Cuando algunos estados árabes fueron invadidos por Estados Unidos junto con algunos países Europeos, surge la resistencia a la presencia de “infeles” en su territorios, organizando diferentes grupos que iniciaron una guerra Santa para expulsarlos, Uno de estos fue Al-Qaeda que además de liberar sus territorios de tropas invasoras querían constituir un estado dirigido bajo la égida de Alá y que buscaría la absoluta dictadura de política de Dios ejercida a través de quienes se autoproclamaban líderes religiosos y políticos Una vez derrotado Al-Qaeda en el aspecto militar surge el Estado Islámico –EI- antiguo aliado del grupo terrorista, rompe lazos con él y se erige como respuesta, a la agresión “infiel occidental”. La

violencia, y el terrorismo, son sus principales armas junto con la incondicionalidad de sus seguidores, autoproclamándose Califato “El califato reclama la autoridad religiosa sobre todos los musulmanes del mundo” (es.wikipedia.org/wiki/EstadoIslamico).

El Estado islámico creó un ejército considerado terrorista llamado Isis, conformado por fieles fanáticos de esta religión en el mundo entero, apoyados inicialmente por Al-Qaeda e incluso por organizaciones económicas y financieras y gobiernos que controlan la producción de petróleo. Estos seguidores y en nombre del Islam atentan contra el mundo occidental, con violencia y terrorismo sin importar la condición de las víctimas que en numerosas ocasiones son los llamados eufemísticamente “daños colaterales” por sus actos de barbarie en nombre de una creencia religiosa.

Como en muchas otras religiones entre los seguidores del Islam hay vertientes que difieren unas de otras en algunos aspectos teológicos, doctrinales o legales, los grupos más importantes son los chiitas y los sunnitas.

La teología de chiitas contiene cinco principios de la religión y además de los tres de sunnitas creen en otros dos, es decir Tawhid (monoteístas) Nubuwwah (profecía) Maad (el día de la resurrección) Imamah (liderazgo), Ad (justicia) (es.wikipedia.org/wiki/islam).

Los chiitas creen en un solo Dios y consideran que Alá instruyó a algunas personas, los más devotos creyentes, en la fe, en los dogmas de la religión; quienes dirigirán a sus creyentes, esto a través del liderazgo religioso guiando a los fieles para que la mundanidad no los afecte, los chiitas creen que hay bien intrínseco o el mal de las cosas, y que Dios les manda a hacer las cosas buenas y se prohibieran el mal (es.wikipedia.org/wiki/islam).

La esencia de la religión islámica y de sus seguidores es la “fe” los Sunni en la profesión de fe afirman que: creen en un solo Dios. Obligan a la oración permanente. El Zakat equivalente, a la limosna, es obligatorio y los recursos se reparten entre las personas necesitadas de la comunidad en los lugares que presentan dificultades. El ayuno en el mes de Ramadán –octavo mes del calendario lunar islámico– es obligatorio y está expresamente normado en el Corán. La peregrinación a la Meca, por lo menos una vez en la vida, para las personas que pueden hacerla. Son los pilares de fe expresada por los Sunnitas Ante este panorama el E.I. y sus seguidores quieren presentarse como los verdaderos voceros del Islam al obligarse de manera radical el cumplimiento de estos pilares, sin importar sus actos contra la cultura, la humanidad y el hombre.

Esta religión en la que los musulmanes se insertan y en la que busca encontrar respuestas concretas a las necesidades que tiene toda persona

en el aspecto espiritual, puede hallarlas en Dios o Alá, sin más racionalizaciones y algunas personas no logran entender esa dimensión espiritual que da la práctica sin ninguna razón, ni reflexión de lo que espera; sin lograr que Dios con su poder solucione y les permita lograr lo que ellos anhelan para vivir en paz siendo felices con fe y esperanza.

Por eso es preocupante que algunos seguidores de estas ideas religiosas en el deseo de lograr más espacio y difusión de los principios religiosos, asuman las acciones terroristas como el medio para lograrlo sumiendo en el miedo, el dolor y el sufrimiento a otros seres, muchas veces indefensos e inocentes, dado que Dios en su infinita bondad no es el que provoca la muerte.

El Islam sin duda es la más discutida e incomprendida de todas las religiones, pero a pesar de haber nacido en el exilio y en medio de la lucha – el musulmán cree que el alma en busca de la paz y de lo divino tiene que luchar – y aun siendo innegable y en aumento la:

Desespiritualización y la consiguiente politización religiosa que desde hace algunos años se da en los países que forman el Dar el-Islam (el mundo musulmán), con la carga de radicalismo y violencia que esto acarrea inevitablemente, el Islam es sobre todo una religión de paz que defiende el recurso a la guerra solo como última instancia (Suárez, 1995, p. 50).

LA CONSOLIDACIÓN DEL ISLAM EN EL MUNDO

El Estado Islámico con los actos demenciales propuestos desde la dirigencia en diferentes lugares del mundo y con los que ha ocasionado miedo, incertidumbre y desplazamiento de personas en los lugares que fieles y grupos seguidores han hecho presencia como Irak y Siria sin respetar la vida y los más básicos derechos humanos, no permiten la sana práctica religiosa y la oración que es esencial a los seguidores del Islam y de la mayoría de las otras religiones existentes en el mundo de hoy.

La relación que va estableciendo el hombre con Dios se desarrolla en un proceso educativo en las diferentes sociedades y culturas sin embargo el significado en el Estado Islámico o en su brazo armado I.S ha sido la negación del proceso educativo del hombre en lo religioso.

Los miembros del Estado Islámico son yihadistas que tienen una interpretación extremista de la rama sunita del Islam y creen que ellos son los únicos creyentes reales. Su visión del resto del mundo está basada en el hecho de que los “infiel” quieren destruir su religión, justificando de esa forma sus ataques contra otros, musulmanes y no musulmanes. Los desplazamientos y asesinatos en masa han sido utilizados para

atemorizar a sus enemigos. En medio de este panorama de horror, los miembros de EI apoyan sus actos atando los versos del Corán que dicen algo como “golpear la cabeza de los no creyentes” (bbc.com.mundo/noticias2014/14904).

¿Cómo los musulmanes construyen la idea de Dios?

La religión musulmana ha sido fruto de un largo proceso de construcción en el que la educación ha jugado un papel primordial en la formación de los hombres. En este mundo religioso que mezcla la fe con la política, los destinos políticos están en manos de los líderes religiosos y espirituales. Ellos sustentan la vida política educando en la religión expresada en el Corán. Los devotos deben tener presente que Dios es “clemente y misericordioso” para todos los hombres que creen en él y tienen fe, dueño de lo existente del universo, el que retribuye a los creyentes, es el soberano, por lo tanto los hombres de fe afirman “A ti es a quien adoramos, de ti es de quien imploramos socorro. Dirígenos por el camino recto” (El Corán, 1980, p. 81). Aquellos hombres fieles a Dios deben tener presente que Él es el que proporciona todo a sus creyentes siempre que los seguidores no duden de todo lo que proporciona que es bienestar en un mundo dado por Alá. El Corán insiste en encontrar las manifestaciones que da Dios a los creyentes. La guía para la vida y la relación que va a establecer el hombre creyente con Dios va a permear toda su existencia y cotidianidad.

Como en otras religiones, también en el Islam la vida se puede presentar como un campo de batalla entre el bien y el mal. Y el hombre a veces como una víctima de esa batalla, sin embargo existe la creencia en una justicia divina que premia a quienes permanecen fieles y no a quienes “tratan de engañar a Dios y a los que creen; pero sin darse cuenta, sólo se engañan así mismo. Sus corazones están enfermos y Dios les ha agravado su enfermedad, tendrán un castigo doloroso por haber mentido” (Corán Sura 2, lava, 1980. p. 83). Esa enfermedad de sus corazones llega a la negación de la existencia de Dios e incluso consideran que el hombre y la cultura se han encargado de acabar con Dios propinándole la muerte. El pensador Alemán Friedrich Nietzsche (1844-1900) en sus escritos llega a afirmar “Dios ha muerto ¿qué ha ocurrido con Dios? Yo os lo diré nosotros lo hemos asesinado, vosotros y yo ¡nosotros somos sus asesinos!” (Reale y Antiseri, 1988, p. 387) situación que se da porque el hombre dejó de creer en Dios por las situaciones que ha vivido cuando la condición humana se deteriora y los valores de vivir en una sociedad justa decaen en la inmoralidad; la violencia y la maldad se apoderan del hombre, el espíritu del mal que se empodera de todo “Al igual que para un Dios, somos

servidores de la idea que nos sirve, al igual que por un Dios, podemos vivir y morir por una idea” (Morín, 1995, p. 94).

El hombre en el mundo islámico

Cada sociedad, cultura y religión tiene una visión de lo que es el hombre. Según unos teóricos el hombre es un ser social. Desde el punto de vista biológico, “en el plano de las premisas naturales de su aparición el hombre es considerado como el grado supremo del desarrollo de los animales en la tierra” (Rosental y Iudin, 1985, p. 222).

Es la capacidad que tiene el hombre de interrogarse desde su ser teniendo en cuenta el lugar donde habita y los procesos culturales, políticos, psicológicos, religiosos y educativos que ha llevado a cabo, lo que le va a permitir encontrar respuesta a ese interrogante del proceso religioso, y que la religión tenga un significado esencial, existencial de lo que es el hombre en ese ámbito.

Aquí el conocimiento y el dominio del mundo están sometidos al reconocimiento del hombre por parte del hombre. El encuentro con el otro constituye un dinamismo concreto que abre al hombre a la trascendencia y a la esperanza religiosa (Gevaert, 1987, p. 31).

Por eso la religión musulmana construye un ser humano que debe creer y obedecer a Dios, que “ha creado el hombre” (El Corán Sura 55 1980, p. 641), el Corán determina que la persona debe ser obediente a las leyes que Dios le ha dado, ser compasivo, creyente. Propiciar el bien entre los hombres debe ser la finalidad de quienes están con Dios; ser fieles, honestos, hombres de principios religiosos y espirituales, constructores de vida porque “Dios ama a quienes hacen el bien” (El Corán Sura 5, 1980, p. 190).

La persona, en el mundo religioso de los musulmanes, con la cultura y educación tiene que reforzar lo que está escrito en el Corán, que es la palabra de Dios dada a los mortales, que debe configurarse como un ser compasivo ante las situaciones difíciles que se le presentan a los individuos. En su actuar debe ser justo partiendo de sí mismo y con los demás no engañando ni defraudando económicamente a los demás; ha de ser justo y honesto, los musulmanes no pueden quitar las propiedades a los demás para acumular riquezas, perjudicando a aquellos que las tienen, creando desigualdades entre las personas y afectando al conjunto de la sociedad, ya que Alá le ha proporcionado todo al hombre para que viva bien. La religión musulmana en su propuesta de hombre no admite que ellos sean hipócritas. El individuo, en la realidad musulmana, debe ser íntegro, transparente, cumplidor de sus deberes y sus obligaciones,



justo. Debe estar en comunicación con Dios, por medio de la oración permanente, ya que “es Dios, el creador, el hacedor, el formador, posee los hombres más bellos, lo que hay en los cielos y en la tierra, lo glorifica. Es el poderoso, el sabio” (El Corán Sura 54, 1980, p. 663).

El Islam y las religiones monoteistas pretenden que los hombres en su cotidianidad, tengan como eje de su proyecto de vida a Dios, y todo gire alrededor de Él. Haciendo de la religión y la espiritualidad esencia de la existencia, con lo que robustecen la cultura y la sociedad, y dan sustento al sistema político, En los países musulmanes, este ideal ha ido tomando forma.

La religión islámica ha consolidado una cultura y civilización con un vasto legado espiritual, ético, moral, religioso, científico, político y artístico Los hombres que siguen la doctrina expresada en el Corán y siguen los designios que Dios ha dado al hombre y si tiene fe en él, aceptan la exhortación que hace la escritura: “¡creyentes! No tomes como amigos a los enemigos nuestros, dándoles muestras de afecto siendo así que no creen en la verdad venida a vosotros” (El Corán Sura 60, p. 664). Así, quienes no están de acuerdo con la religión musulmana y sus leyes, son enemigos de la palabra de Dios, de los seguidores de la religión, que no respetan el proyecto religioso que es vida y requiere dedicación durante toda la existencia.

Pero el hombre es razonable (*sapiens*) con el hombre loco (*demens*), el hombre productor, el hombre técnico, el hombre constructor, el hombre ansioso, el hombre egoísta, y hombre en éxtasis, y el hombre que canta y baila, el hombre inestable, el hombre subjetivo, el hombre imaginario, el hombre mitológico, el hombre en crisis, el hombre neurótico, el hombre erótico, el hombre lúdico, el hombre destructor, el hombre consciente, el hombre inconsciente, el hombre mágico, el hombre racional, en un rostro de múltiples caras en el que el homínido se transforma definitivamente en hombre (Morín, 2002, p. 173).

En la solidaridad y la tolerancia, en la comprensión y el amor es donde realmente se llega a ser humano. Y es precisamente eso de lo que carecen hoy las relaciones humanas y las relaciones entre los países musulmanes y el mundo occidental y apelan a la guerra santa, a la guerra religiosa contra los pueblos que no entienden la importancia de estos pueblos por reverenciar y adorar a Dios y que algunos fieles apoyen las guerras religiosas y su expansionismo sin límites, aun a costa de su propio sacrificio, y el sacrificio también de sus correligionarios aunque “esto para garantizar que la paz prevalezca al final y que la comunidad como un todo, tenga un mínimo de seguridad, además la mayoría de los musul-

manes como siempre silenciosa, desaprueban la violencia de los cuerpos militares” (Suárez, 1955, p. 67).

El budismo

La religión budista surgida en la India, cuenta con miles de fieles en el mundo, el budismo es una religión y una filosofía que busca que sus seguidores estén en armonía con la naturaleza, lo que permite la liberación de las personas. El budismo se desarrolla con las enseñanzas de su fundador Siddhartha Gautama en el siglo V a.c. quien entrega los fundamentos doctrinarios que están en lo que llaman las cuatro nobles verdades: entre la vida, que incluye lo que denominan dukkha que aborda el sufrimiento, la insatisfacción o el descontento que puede padecer el hombre en este mundo por las circunstancias de vida o por los hechos que le acontecen llevándolo al deterioro de la existencia y la negación de la vida, propiciando la fatalidad y la angustia de ser y de haber llegado a la vida perdiendo la razón de ella.

187



EL HOMBRE Y LA RELIGIÓN BUDISTA

La existencia en el budismo es, “la incapacidad de satisfacer y el sufrimiento; el hacer es sufrimiento, la enfermedad es sufrimiento la vejez es sufrimiento, la pena es sufrimiento, así como la lamentación, el dolor y la desesperación” ([es.wikipedia.org/Wiki/budismo](https://es.wikipedia.org/wiki/budismo)).

Los hombres sin importar las condiciones sociales, económicas, están propensos al sufrimiento, lo agradable y a lo desagradable, en la separación de lo que es placer, lo placentero se convierte en desagradable y puede llegar al sufrimiento y al sin sentido del “ser” lo insatisfecho de la persona se constituye en sufrimiento e incluso “en definitiva, los cinco agregados de la mente y el cuerpo que producen los deseos (corporales, formaciones mentales predisuestas y conciencia discriminatoria) son sufrimiento” (Wikipedia.org/budismo).

En el contexto religioso budista, el hombre, debe liberarse de las situaciones de deseo y busca de lo material que ocasiona placer y más bien llegar a la verdad, a la felicidad espiritual en Nirvana, puesto que el origen del sufrimiento del hombre está en lo que los budistas llaman Trsna: anhelo, deseo, literalmente sed.

El sufrimiento se origina en el ansia que causan los deseos, los sentidos y el placer sensual, buscando la satisfacción ahora aquí y después allí, el ansia de llegar a ser, el ansia de nacer de nuevo, y el ansia de ser aniquilado (Wikipedia.org/budismo).

El budismo en su religiosidad y espiritualidad lleva a los hombres a creer que el sufrimiento se puede eliminar de la vida y existencia de las personas con el abandono del ansia a los placeres mundanos. Abandono que cualquier persona puede alcanzar llegando cada uno al “ser” a la ausencia de las pasiones y no mantenerlas presentes en el existir pues eso lo que lleva al sufrimiento.

Los budistas enseñan que para lograr la paz interior y lograr la espiritualidad es necesario que los hombres, tomen:

El camino óctuple (que) es el método para extinguir al sufrimiento; el budismo prescribe un método, o camino con el que se intenta evitar los extremos de una búsqueda excesiva de satisfacción por un lado y de una mortificación innecesaria por el otro (Wikipedia.org/budismo).

188



Según el budismo para llegar al buen camino de la vida y la espiritualidad; del pensamiento y la reflexión de los actos y las circunstancias que rodean a las personas en su cotidianidad, para solucionar las dificultades y dar respuesta a los interrogantes que cada ser tiene, hay ir por el camino de la sabiduría y la conducta ética; los hombres que poco a poco cultivan la mente y el corazón, aprenden a meditar, dan prioridad a la atención y la concentración el ser y toman conciencia de la realidad y lo divino, tienen en cuenta el presente. Según los budistas la definición del mal y su fin se da con el gran médico, el gran maestro que cura y que da la indicación a los hombres, sus seguidores deben seguir el camino de la santa verdad que es el cese del dolor.

Es la santa vía (marga) de ocho miembros, a saber: la opinión (dristi) correcta; (samyay), la intención (sankalpa) correcta; la palabra (vac) correcta; la actividad corporal (karmanta) correcta; los medio de existencia (ajiva) correcta; los medios de existencia (agiva) correcta; la actividad corporal (karmanta) correcta; los medios de existencia (ayiva) correcto; el esfuerzo (vyayuma) correcto; la memoria o atención (smriti) correcta; la concentración (samadhi) correcta (Bareau, 1981, p. 71).

Ese es el punto de llegada del hombre a la espiritualidad y a la verdad que tiene todo ser humano que requiere de (Dios) para la existencia y el buen vivir de todos los seres humanos.

El budismo se consolida por las cuatro nobles verdades planteadas por su fundador “las cuales constatan la existencia de lo que en el budismo se llama Duhkha, una angustia de naturaleza existencial” (Wikipedia.org/budismo). Y ellos lo llaman “el sufrimiento existe” para todas las personas puesto que la vida es imperfecta por lo que todo hombre debe llegar a la

perfección y para llegar a ese estado debe seguir el camino que enseña el budismo que son las tres marcas de la existencia equilibrada, una de ellas es la causa de dukkha es trsna, en sanscrito: es el deseo, el querer, el anhelo, la sed, que nos provoca ciertas situaciones que tocan y quieren las personas que conducen la satisfacción constante del “yo” que es una construcción de la mente y puede ser una ilusión o simplemente ignorancia.

Pero este proceso en el budismo da a la existencia un cese de dukkha, que los budistas consideran aprendizaje, observación de los procesos que tiene el hombre para ser ignorantes, sustentados según ellos por los “tres fuegos” que tienen que cesar, que es cuando en las personas se presenta la insatisfacción de la vida, que debe llevar a enfrentar la realidad y se comprende como la superación del sufrimiento y la desdicha.

Esto permite a la persona no consentir en su existencia el sufrimiento y la desgracia ni la maldad, “esta verdad contiene la enseñanza sobre nuestras capacidades del llegar al Nirvana. Esto se logra a partir de que existe un noble camino óctuple para lograr este cese”. (Wikipedia.org/budismo). Y cuyo método consiste en la disciplina que tiene que desarrollar todo ser humano para eliminar la ignorancia ese es el camino de la sabiduría que se consolida con el dukkha. La ética y la meditación tienen que llegar y llevar a la persona, según los budistas al “cultivo de la mente” desde la realidad y llegando a la comprensión de la existencia y la cotidianidad. Alcanzar la sabiduría permite terminar en lo que aquellos llaman de dukkha para conseguir al samatha (calma mental, tranquilidad) y el vipassana (conocimiento directo, intuición) La reflexión parte de una observación, tranquila y atenta que debe desarrollar toda persona para llegar a la meditación profunda y al encuentro del ser.

Las acciones de los individuos conducen al karma, que es causa y efecto de ellas, y puede ser la oscuridad o la luz que puede encontrar la persona. Así, quien hace el mal va a un infierno que es el costo de degeneración o un renacimiento inferior a las personas que hacen el bien que van a un cielo o estado feliz, o renacimiento superior. Estas ideas y pensamientos religiosos del budismo no se refieren solo a la muerte de la persona sino que también tienen que ver con la vida y la realidad de los seres existentes, la realidad afirma que “el buda fue un ser humano, no un Dios, y los primeros seguidores monásticos le consideraron únicamente como un reverenciado maestro” (Trainor, 2006, p. 108).

El budismo se consolida como proceso religioso cuando se habla de los reinos, el primero es donde está la esfera de los seres humanos que llegan al nirvana que es lo ideal, lo fundamental es llegar a lo espiritual dejando el apego a lo que es la vida humana que trae desdichas,



sufrimiento e infelicidad para las personas por ende ¿Cómo la religión en su contenido y practica permite que el hombre encuentre lo que anhela que es estar con Dios y superar ese mundo material, consumista, que ha agotado a las personas? Tal vez esto solo lo puede responder cada uno de los practicantes de alguna religión que tienen nuestro mundo, lo cual de pronto se puede ir consolidando con los hechos tangibles que tiene cada persona en su práctica religiosa en el diario vivir, ante esto se debe tener en cuenta cómo la religión cristiana puede dar respuesta a las múltiples inquietudes que tienen las personas en esa búsqueda de Dios como salvador de las dificultades que pasa la humanidad y los hombres en común.

El cristianismo

190



El hombre en su estar en el mundo requiere de muchas cosas, elementos que le permitan realizarse como personas, llevar una vida que lo dignifique y le permita “ser” y no arrastrar una existencia fracasada. La religión ha jugado un papel principal en la vida de los individuos, de las culturas y las sociedades al punto que en cierto momento de la historia de la humanidad en el que occidente e incluso oriente dieron prioridad a la religión e hicieron que el mundo girara en torno a Dios. Esa actitud se abandonó luego dando paso a la mundanidad, a otros principios, valores, conocimientos, ciencias y verdades. Sin embargo en ese transcurrir de los hombres por el mundo, han tenido que pasar por situaciones especiales creadas por las guerras, incluyendo aquellas que en nombre de la religión ha librado la humanidad defendiendo y difundiendo alguna fe religiosa.

Las personas viven en permanente incertidumbre causada por la violencia. El deterioro de la vida ocasionados por los sistemas políticos de diferentes ideologías que supuestamente van a contribuir en el incremento de la calidad de vida generar prosperidad, solo causan frustración y angustia puesto que lejos de lograrlo sumergen al individuo en un mundo en el que prima el mercado, y el afán de lucro está por encima de las personas, deteriorando el clase de vida que cada quien lleva, llegando a poner en duda la vida misma como valor.

Por eso vale la pena preguntarse: ¿Cómo puede la religión cristiana contribuir al mejoramiento de la condición humana? Entienden que se concibe a la humanidad y al hombre distinto el que se tiene del que se debe, y la visión que de Dios ofrece la religión, afirma el deber ser de la persona “he concebido el estar enamorado de Dios como una realización suprema de la capacidad de auto-transcendencia del hombre; y esta visión de la religión se sostiene cuando Dios es concebido como la suprema

inteligencia, verdad, realidad, justicia y bondad” (Lonergan, 1994, p. 112). Cuando el hombre pierde ese sentido fundamental, se pasa rápidamente al facilismo y a todo lo que no implique compromiso, sea por sí mismo o por los demás empezando por la familia. Así llega al erotismo y a la sexualidad de manera más fácil y liviana constituyéndola en negocio y mercancía causa y efecto de la pérdida del sentido de persona y correcta percepción de esta. Hay que entender que el “amor de Dios está tan bien penetrado de temor reverencial, los pensamientos de Dios y los caminos de Dios son muy diferentes de los del hombre y en razón de esta diferencia Dios causa temor” (Lonergan, 1994, p. 121).

Ese temor de Dios, lleva a que el hombre e incluso la misma sociedad a evadirlo restándole la importancia que se merece o por el contrario cuando se le da importancia se pasa a los extremos y se llega a la fatalidad del hombre, al desamor y a la desconfianza porque el hombre no tienen “fe” de encontrar a Dios y de obtener respuestas a las preguntas que permanentemente se hacen las personas que le permitan alcanzar la plena vida espiritual, que es la superación del sufrimiento. No se debe perder de vista que:

Aunque la mayoría de las religiones tienen un cuerpo de creencias o doctrinas, puede suceder que estas formen una teología demasiado complicada que esté más allá de lo que puede entender el lego medio, sin embargo el principio de causa y efecto aplica en cada caso, las enseñanzas de una religión deben influir en la personalidad y la conducta diaria de cada creyente (Watchtower Bible and Tract, 2012).

Lo que conduce al camino que Dios les ofrece a las personas y significa la aceptación de Él en los destinos de cada persona por medio de la oración, las alabanzas y la fe. Aceptación que implica la entrega del ser humano a Dios que es el todo, el principio, el fin, Él proporciona todo, la vida, el bienestar, el progreso, el amor. Esta aceptación y entrega se consigue cuando en los hogares las familias viven y sienten la religión y educan a los hijos en valores y principios religiosos. La enseñanza de la religión y el conocimiento de Dios es importante para defender una sociedad de los ataques del enemigo que quiere destruir al hombre. La enseñanza de la religión y el conocimiento de Dios y Jesucristo se puede consolidar cuando el Estado permite que ello sea importante para sus ciudadanos, mejorando su condición, respetando sus creencias pero “todas las democracias modernas tienen miedo y una de las cuestiones que inspiran un temor más intenso, es el incremento de la diversidad religiosa” (Nussbaum, 2011, p. 13).

Diversidad en la que los hombres se agrupan para romper con las estructuras creadas en épocas antiguas sabiendo que Jesucristo va consti-

tuyendo una comunidad de hombres en los que pueden participar todos aquellos que quieren cambiar su destino, que invita a dejar su idolatría y las falsas religiones que no se preocupan por encontrarlo, sino por llevar al hombre a la idolatría que no ofrece respuestas concretas a su ser real. Cuando lo que se quiere es llegar a Dios con pleno conocimiento de que no es como se ha dicho “el hombre es un error de Dios ¿o Dios un error del hombre?” (Nietzsche, 1983, p. 19).

Con los escritos bíblicos del Nuevo Testamento se consolida el culto a Dios y se funda la fe de los cristianos, que es una revelación de Dios a los hombres y con ello, durante la edad media se estructura la disciplina académica o ciencia de Dios; “la teología es la ciencia de Dios si se funda en la capacidad cognoscitiva natural del hombre, se denomina teología natural y muchas veces también teodicea” (Brugger, 1978, p. 25), la teología fue el punto de encuentro en la discusión que se daba en las nacientes universidades medioevales: la relación hombre-Dios, e incluso con la consolidación de la cristiandad y la Iglesia Católica, la religión fue importante para la política monárquica feudal en la que la condición del hombre era bastante precaria, cuando no tenía condiciones económicas de calidad y en la que la religión cristiana es usada por algunos integrantes de las comunidades religiosas, para mantener un poder político y lograr beneficios económicos olvidando el hombre y su propia propuesta de salvación y, porque no decirlo, olvidando a Dios. O acontecía lo contrario cuando:

La religión, por lo menos la cristiana, prescinde del mundo; la interioridad pertenece a su esencia. El hombre religioso lleva una vida alejada del mundo, oculto en Dios, tranquilo y carente de alegrías mundanas, se separa del mundo porque Dios mismo es un ser separado del mundo extra y supra mundano; dicho rigurosamente de modo filosófico y abstracto, es la negación del mundo (Feuerbach, 1995, p. 117).

Esta situación se da en algunas personas e incluso comunidades religiosas y en algunas épocas de la historia de la cristiandad. Sin embargo el hombre y Dios son parte del mundo y la religión quiere que eso se visibilice para que el hombre viva el cristianismo como salvación y recuperación de la esencia del hombre y su ser, reconociendo la existencia de la persona con todos los atributos y cualidades.

EL HOMBRE Y EL CRISTIANISMO

Según la biblia Dios creó al universo y al hombre ubicándolo en el paraíso para que estuviera allí junto a la mujer. Por la desobediencia fue arrojado de allí convirtiéndose en un ser mortal, que tiene que trabajar para sobre-

vivir en el mundo, pero también para alcanzar su salvación. El objeto de esa historia se centra en el pueblo judío como imagen de la humanidad entera. Dios al transcurrir el tiempo los salva de la esclavitud de los egipcios, donde estuvieron sometidos largo tiempo.

Aquel día salvo Yahvé a Israel del poder de los Egipcios e Israel vio a los egipcios muertos a orillas del mar. Vio Israel la mano potente que Yahvé había desplegado contra los egipcios, temió el pueblo a Yahvé y creyó en Yahvé y en Moisés (Biblia de Jerusalén, Éxodo 9, 30-31, 2013).

Yahvé, como lo narran los libros del Antiguo Testamento, siempre estuvo preocupado salvar al hombre de la garra de los opresores. Pueblos y naciones que querían someter a los israelitas a la pérdida de libertad y a la esclavitud, situación que se va a mantener por largo tiempo mientras los judíos ocupan la tierra prometida. En tiempos de Jesucristo el dominador era el Imperio Romano con la complicidad de la jerarquía gobernante de los judíos en lo político y religioso. Iban en manguala para someter a los pobladores con políticas injustas de dominación, aliados con una religión que no cumplía lo establecido por Yahvé: la liberación de todas las formas de sufrimiento y opresión.

Hay que recordar que la historia de los pueblos se ha caracterizado porque el hombre busca y pretende encontrar en la religión la libertad, el reconocimiento de su persona, la proyección de una vida espiritual y a la consolidación de sus valores, para vivir en sociedad y en paz. No se debe olvidar que “la historia lleva en su corazón la angustia del sin sentido que hace sangrar y aumentar en el hombre el ansia por la total revelación del Logos que penetra todas las cosas” (Boff, 1992, p. 148) situación que debe asumir la religión cristiana. Jesucristo, sin empezar a predicar, fue desde su nacimiento un perseguido político y un desplazado. Un niño con el que Herodes quería acabar, como aconteció con muchos hombres por sus ideas a favor de los hombres y los pueblos. Por eso los cristianos han sido perseguidos y muertos, por decir la verdad sobre el sometimiento de los hombres, se persigue al cristiano y al cristianismo y a su doctrina de amor y perdón la pérdida, los argumentos cristianos que no les gustan a quienes están en las antípodas de su pensamiento y doctrina, “cuando ya los sabios se habían ido, un ángel del señor se le apareció en sueños a José y le dijo levántate, toma al niño y a su madre y huye a Egipto, quédate allí hasta que yo te avise porque Herodes va a buscar al niño para matarlo” (Biblia de Jerusalén, Mateo 2, 13).

Jesús con su familia –José y María– son desplazados por la política religiosa de Herodes, situación que se replica en muchos lugares del mun-

do por causa de guerras religiosas y políticas o por situaciones económicas que obligan a condiciones de vida indignas, en las que el sufrimiento es persistente, donde no se vislumbra ningún futuro para las personas, para quienes la solución a sus problemas no llega. Existe la religión cristiana, una fe, que habla de salvación y liberación pero en la que “El plan de Dios se nos parece al reverso de un complicado bordado, donde no se ve la rosa colorida sino lo enmarañado de los hilos y de los colores en una confusión inextricable” (Boff, 1992, p. 129) En la que el fiel como cristiano y practicante de la religión, no ve la mano generosa del creador. Ve todo sin solución, sin futuro. Como acontecía en la época del nacimiento de Jesús con los problemas de los habitantes de Judea, Samaria, Galilea y con los políticos judíos, romanos.

194



Entonces Herodes al verse burlado por los magos, se enfureció terriblemente y envió a matar a todos los niños de Belén y de toda su comarca, de dos años para abajo, según el tiempo que habían precisado por los magos (Biblia de Jerusalén, Mateo 2, 16, 1979).

Esta realidad que siendo niño le tocó vivir a Jesús hijo del padre Dios, huir de la persecución de los gobernantes de Judea, Arquelao sucesor de Herodes, solucionaba los problemas sociales por la fuerza persiguiendo a aquellos que no estaban de acuerdo con las prácticas religiosas de una clase sacerdotal parasitaria que de pronto perdió el paso y no tenía en cuenta la realidad por la que el mundo pasaba, la religión cristiana tiene que estar acorde a la realidad que vive el hombre y sus circunstancias de tiempo y lugar ya que:

No solamente el cristianismo, sino también las restantes religiones escuchan legítimamente la llamada de sus profetas, pues también toman de sus grandes figuras proféticas –modelos en el saber y en la vida– inspiración, fuerza y decisión para ponerse siempre de nuevo en marcha hacia una mayor verdad y un más profundo conocimiento para abrirse a una revitalización y renovación de la religión recibida (Kung, 1996, p. 92).

La religión cristiana debe procurar, en su proceso doctrinal y evangélico, dignificar a la persona, siendo ella la protagonista y promotora de velar por la condición humana del hombre, luchando por devolverle la honra perdida o arrebatada ya que es pecado tener a las personas en condiciones infrahumanas y no permitir el progreso y la mejora de su calidad de vida. Jesús empieza esa defensa cuando enseña y habla de los derechos que tienen las personas y que es mal interpretado por la clase dirigente, gobernantes, aristócratas, elite sacerdotal, que se sienten tocados por la en-

señanza del maestro de Nazaret, que lo consideran como aquel que estaba alterando la tranquila vida política, religiosa, económica y social de Judea y Palestina. Jesús le da un fuerte reconocimiento a la persona en el sermón de la montaña al enseñar: “dichosos los que tienen espíritu de pobres, porque de ellos es el reino de los cielos” (Biblia de Jerusalén, Mateo 5, 3, 1979). Es reconocer la situación de pobreza en que vivían las personas en ese momento y que viven en estos tiempos millones de personas en el mundo. Pobreza espiritual y material: no tienen qué comer, dónde habitar, mientras otros hacen ostentación de riqueza material y pobreza espiritual, son hombres que en su cotidianidad no buscan fortalecer la vida en Dios. Jesucristo, como maestro pedagogo invita a que se reflexione sobre la condición del hombre y la sociedad, en la marginalidad y desesperanza en que están millones de seres humanos, invita a que miremos, reflexionemos y encontremos la solución para esas personas desde la práctica religiosa cristiana, con apoyo psicológico, económico y social.

Jesús se refiere entonces a las personas que están en condiciones difíciles por los problemas cotidianos que sufren y manifiesta “dichosos los que sufren porque ellos serán consolados” (Biblia de Jerusalén, Mateo 5.5, 1979) es la promesa pero también el llamado a los fieles que deben actuar para que aquellos superen esas circunstancias y salgan de esa problemática, que se den milagros sacando a la persona del dolor físico o espiritual o económico, de la falta de oportunidades, del desempleo que aqueja a las personas, en un mundo injusto que causa dolor, sufrimiento y deja de lado “la cuestión acerca del sentido último de la vida (que) tiene carácter trascendente puesto que es condición previa de posibilidad de las cuestiones particulares y las supera a todas ellas” (Bravo, 1992, p. 12).

El hombre debe ocupar el espacio que merece ya que el hombre es imagen de Dios y debe luchar por ello y no ser la negación de Dios en las condiciones infrahumanas y degradantes a las que ha llegado por el sometimiento que no le permite ser persona por lo tanto la religión cristiana está obligada a recuperar las condiciones humanas del hombre real, asumiendo el hecho ser cristiano, teniendo presente que:

Muchos hombres se quedan aturcidos en el remolino de los acontecimientos sin llegar a hacerse a una idea cabal de la personal existencia. Para vivir se hace preciso esperar en la mejora de las personas y de las instituciones el día que rehusamos creer en la esperanza ya comenzaremos a morir (Mateu, 1996, p. 140).

En la religión cristiana la imagen de Cristo humilde es la solidez para el hombre Jesús lo afirma cuando en el sermón de la montaña dice

“Dichosos los humildes porque ellos poseerán la tierra” (Biblia de Jerusalén, Mateo 5,6, 1979). Es esa una condición que debe tener todo cristiano y no se trata de ser o sentirse menos que otras personas, es vivir la vida en una realidad que le hace diferentes a los demás, sin ser arrogantes o presumidos, ni llevar una vida falsa, es poder desarrollarse, tener condiciones de vida dignas de un hijo de Dios, comprender que el existir tiene sus altibajos, alegrías y tristezas, pero donde la fe es prioritaria para el encuentro con Dios y el mundo.

Sin embargo algunos hombres tienen el espíritu de maldad viven en soledad y la soledad no es humildad lleva a la desesperanza. Es alejarse del mundo, de los demás, del amor cristiano, vivir una vida artificial, sin sentido. Con el desarrollo de la tecnología, la computadora y los celulares el individuo se sumerge en una verdadera y profunda soledad, aunque esté rodeado de millares de personas. “La soledad espiritual y, el hombre es en su esencia un ser espiritual, es la más profunda soledad. Es la soledad esencial” (Ortiz, 1995, p. 54) y es el abandono de la humildad, de la fe y la esperanza de vida, esa degradación ha llevado a que las personas busquen a Dios, guiados por su hijo Jesucristo” quien se presentó a la gente diciendo “Yo soy la luz del mundo; el que me sigue no andará en tinieblas, sino que tendrá la luz de la vida” (Biblia de Jerusalén, Juan 8, 12, 1979). Aceptar la religión cristiana y los ideales de Jesucristo es salir de la oscuridad en que han caído los hombres.

Los fariseos en su época criticaron a Jesús por lo que decía, pero él respondía que ellos juzgaban con criterios humanos, sin tener en cuenta lo dicho por Dios, se toman decisiones y se juzgan de acuerdo a las leyes hechas por los gobernantes y los sacerdotes, en favor de algunos los dirigentes. El pueblo se limitaba a aceptar lo que proponían los gobernantes, sumisión, esclavitud, injusticias para los pobres, por eso cuando empieza a predicar Jesús, los pobladores de esta región lo consideraron un revolucionario que estaba tocando las fibras del alma de los esclavos y gente del común que no creían en sus sacerdotes y gobernantes. Eso mismo es lo que hoy también se espera, que la religión cristiana tenga presente, en su prédica y en su práctica, a los marginados y abandonados por el sistema político sea cual fuere, como aconteció en una de las tantas revoluciones contra los regímenes opresores del siglo XX en Centro América cuando “la formación de comunidades cristianas alrededor de las parroquias periféricas donde jóvenes creyentes se aglutinaban entorno de una fe que incluía la identidad con los pobres, los acercó al frente sandinista que tenía preferencia inequívoca por los explotados” (Borge, 1991, p. 91).

Es la reacción de Jesús frente a los fariseos y la ley que ellos establecieron y cuando hay varios testigos está la verdad, y es a lo que él hacía referencia a la ley Jesús “y si juzgo, mi juicio es verdadero, porque no estoy yo solo, sino yo y el que me ha enviado” (Biblia de Jerusalén, Juan 8.16) y es cuando se puede establecer la condición del hombre y su dimensión, cuando el cristianismo establece los criterios para construir ese hombre distinto de aquel sumido en los problemas mundanos que lo afectan terriblemente dejándolo desahuciado, por lo tanto es cuando Jesucristo en nombre del Padre manifiesta que son “dichosos los que tienen hambre y sed de justicia. Porque ellos serán saciados” (Biblia de Jerusalén, Mateo 5, 6) afirma que tales serán reconocidos por las atrocidades que se han cometido con ellos, como son todos los que han sido desaparecidos por la violencia y guerras que se libran en el mundo.

Y la enseñanza de Jesús continúa al afirmar el carácter predilecto de aquellos que trabajan y se esfuerzan por la paz de la humanidad “dichosos los que trabajan por la paz porque Dios los llamará hijos suyos” (Biblia de Jerusalén, Mateo 5.9, 1979) y es que es obligación de la religión cristiana de los fieles cristianos, por medio de la práctica del Evangelio, ayudar a aquellos que por razones políticas, económicas y sociales no tienen la posibilidad de llevar una vida tranquila y sosegada ya que están en una constante zozobra en su proceso de vivir en comunidad como lo manifestó Jesucristo “Dichosos los perseguidos por hacer justicia, porque de ellos es el reino de los cielos” (Biblia de Jerusalén, Mateo 5,10, 1979) hay que tener en cuenta desde el origen y desarrollo del cristianismo cuantos defensores de la fe y de la justicia –mártires– han sufrido las injusticias y atrocidades que cometen los hombres con mentes criminales quienes perversamente han asesinado a defensores de la religión.

Teniendo en cuenta que la religión cristiana es defensora de la persona, el hombre que es “el hijo de Dios en la naturaleza humana unida a sí, redimió al hombre venciendo la muerte con su muerte y su resurrección y lo transformó en una nueva criatura” (Lumen Gentium cap.1, 7). Se debe tener en cuenta que desde el nacimiento, la vida y muerte de Jesucristo, creó inestabilidad política y personal incluso en estos tiempos, puesto que causa temor a los gobernantes y a los hombres apoyados por falsos pastores, sacerdotes y líderes religiosos que usan el ideal cristiano a su favor y no aplicando la misericordia y el amor cristiano en favor de los demás.

La idea esencial del cristianismo es que el hombre busca a Dios por medio de fe para solucionar las dificultades que se presentan en la cotidianidad y acude a Él desde lo religioso para que lo auxilie, ya que en las personas no encuentra apoyo sino rechazo.



El mundo es hermoso, pero también terrible por muy buenos que sean los hombres, son a veces inhumanos! Diariamente oímos y leemos de asesinatos y seducciones, de opresión e injusticia. También los cristianos hacen lo que es una ignominia para su nombre y para el nombre de su Señor: corrompen a sus semejantes, no se preocupan de ellos, los seducen, los odian, los atormentan y les quitan la vida, no oyen a Dios y se saltan sin escrúpulos sus principios (Ruiz, 1973, p. 168).

Los planteamientos religiosos del cristianismo son propuestas de salvación del hombre, es la recuperación de ese ser que fue creado por Dios para que pueda disfrutar todos los beneficios que tiene la persona en la existencia y evitar caer en trampas que llevan a la destrucción del mismo hombre y su entorno. Se le impone actuar de una manera consciente con fe, razón y esperanza de vida, “para garantizar una supervivencia de la humanidad en nuestro planeta, en una constelación universal que emerge de nuevo se necesita con urgencia un consenso básico universal en convicciones humanas” (Küng, 1997, p. 789) para eso la religión cristiana debe estar preparada para consolidar a los cristianos, para que ellos en su cotidianidad, en su quehacer para ser más cristianos de lo que son, ayuden a aquellos que lo requieren, fortaleciendo la vida como cristianos,

198



LA RELIGIÓN CRISTIANA REAFIRMA EL HOMBRE Y LOS SENTIMIENTOS

¿Cómo el amor cristiano construye al hombre y lo aleja del mal?

El cristianismo es la recuperación del hombre, recuperación de su ser, esencia, libertad y amor; es lograr ser y conocer a los demás, como lo que son: personas con espiritualidad, y en esa tarea lo fundamental es el amor, teniendo en cuenta que la palabra puede significar variadas cosas.

Se usa término ‘amor’ para designar actividades, o efecto de actividades muy diversas, el amor es visto según los casos como una inclinación, como un afecto, un apetito, una pasión, una aspiración, etc., es visto también como una cualidad, una propiedad, una relación (Ferrater, 1998, p. 133).

Con la propuesta de salvación y fe y el reconocimiento de los ‘otros’ que ofrece Jesucristo, por medio de la oración se llega a Dios que es el padre de la humanidad, en especial de los creyentes que aspiran a un mundo mejor como lo plantea la religión cristiana. Con el plan de salvación que requiere la humanidad, para salir de la oscuridad y la maldad en la que caen algunos hombres que han perdido la fe y la razón de la existencia: la espiritualidad, abren paso a un mundo sin sentido, dejándose llevar por lo plástico en un sociedad sin valores, por lo momentáneo, la material-

dad, dejando a un lado los sentimientos, el amor por sí mismo, por los demás, se busca que el ideal cristiano para quienes están en el mundo y buscan tener la trascendencia que es estar con Dios sin límites y con plena libertad, se pueda alcanzar. Por eso invita a que los hombres “Den gracias al Señor por su amor, por lo que hace en favor de los hombres pues él apaga la sed del sediento y da abundante comida al hambriento” (Biblia de Jerusalén, Salmo 107 8,9) Es decir satisface los más íntimos deseos y necesidades de la persona. Dios como creador y su hijo Jesucristo, son esencia y promesa de vida para la humanidad.

El amor a Dios se ofrece todos los hombres que se reconocen necesitados, Él con su infinita misericordia les permite solucionar sus dificultades a partir de la fe que enseñó Jesucristo, y se extiende a aquellos que no conocen de la propuesta salvífica que tiene Dios y el Espíritu Santo. Por eso los cristianos creyentes deben desplegar su tarea colaborativa amando y sirviendo a los necesitados y pobres de este mundo que hace que “amando a los pobres, el cristiano imita las actitudes del Señor, que en su vida terrenal se dedicó con sentimientos de compasión a las necesidades de las personas espiritual y materialmente indigentes” (Juan Pablo II 1999, p. 108). Esto significa que se debe tener presente la condición de vida de los necesitados y menesterosos de estos sistemas económicos, en los que la miseria aumenta y las condiciones de vida son desiguales. Pobreza que ha llevado a las personas a caminar sin rumbo fijo en las grandes ciudades siendo los indigentes que la sociedad rechaza. Ellos son el prójimo que necesita amor y cuidado. Ese amor al que nos invita Dios y la religión cristiana busca y motiva la transformación del hombre consciente de la realidad y de sus propósitos de ser; amando a Dios, a sí mismo y a los semejantes, con ese amor nacido en el espíritu cristiano que es transformador y duradero.

Ese amor es expresamente ordenado y referido a Jesús cuando interpelló a quienes indagaban por la vida eterna “Amarás al señor tu Dios, con todo tu corazón, con toda tu alma y con toda tu mente” (Biblia de Jerusalén, Mateo, 22, p. 38) la persona no puede vivir ni pasar toda la existencia sin amor. El amor de Dios es la promesa de gratuidad, que solo requiere apertura para recibirlo, es el amor de salvación que permite al creyente llegar al Reino de los cielos, anticipado por Jesucristo quien ratifica que los hombres deben entregar ese amor de la misma manera: sin condiciones, sin expectativas: “Amarás a tu prójimo como a ti mismo” (Biblia de Jerusalén, Mateo 22, 39).

El cristianismo lleva al hombre, a ser una persona que reconozca a los demás, así como a reconocerse a sí mismo. El reconocimiento del otro



es tener la capacidad de aceptarlo a pesar las diferencias que existen entre las personas. Por lo tanto la discriminación, la acepción de personas y la agresión no son una opción para el cristiano y cuando el hombre entra en esa sin razón lo que se genera es violencia consigo mismo y con los demás, guerras políticas o religiosas, que destruyen la condición humana y el amor que deben tener los hombres por sí mismo y por los otros, amar es quererse a sí mismo, encontrar valores que permitan que la humanidad viva en solidaridad y respeto. “queridos hermanos, si Dios nos ha amado, así nosotros también debemos amarnos los unos a los otros” (Biblia de Jerusalén. Juan 4, 11.) ese amor cristiano es el proyecto que debe tener todo creyente y vivirlo, hacerlo suyo, que forme parte de su ser, de su interioridad, defina su existencia. Por eso afirma el cristianismo que la maldad –terrorismo, muerte, discriminación, corrupción– que sufre el mundo es necesariamente por desconocimiento de Dios. “El que no ama, no ha conocido a Dios, porque Dios es amor” (Biblia de Jerusalén. Juan 4.8) de ahí que la labor educativa y profética es inherente a la fe cristiana y los creyentes deben asumirla.

Para los cristianos la vivencia del amor es condición sine qua non para superar la maldad del mundo reconocer el amor que es universal nace en el individuo, y se proyecta a los demás. Así las condiciones de vida cambiaran en torno al amor ya que “Nuestro siglo ha sido hasta ahora un siglo de grandes calamidades para el hombre, de grandes devastaciones, no solo materiales sino también morales, más aún, quizá sobre todo morales” (Juan Pablo II, 1986, p. 54) el cristiano cree que el amor es la medicina para un mundo enfermo.

“Queridos, amémonos unos a otros porque el amor es de Dios y todo el que ama ha nacido de Dios, y conoce a Dios” (Biblia de Jerusalén. Juan 4, 7.) El amor hace consiente que todos son responsables de todos, que no se está solo en el mundo, que la persona necesita de los demás para vivir y compartir situaciones buenas y malas, significa considerar, desde la religión cristiana, que todos los hombres son hermanos ya que “El amor hacia una persona concreta implica necesariamente un amor hacia la humanidad, no puedo amar a esta persona, si no amo al hombre como tal, cuidando del mundo, huésped de mi corazón” (Mateu, 1990, p. 204). Lo que lleva al hombre a ser un verdadero cristiano. La armonía entre los creyentes, la piedad, la solidaridad por lo demás, son el signo del creyente cuando se vive el verdadero espíritu de la religión cristiana ya que como afirma la escritura, Dios amó primero para ser imitado: “En esto se manifestó entre nosotros el amor de Dios, en que Dios envió al mundo a su hijo único para que vivamos por medio de Él” (Biblia de

Jerusalén, Juan 4, 9) los cristianos tienen que ser conscientes y estar comprometidos de llevar una vida que está en Dios, acorde a sus creencias, en la que él debe ser un ejemplo de vida para los hermanos, orando al Señor sin discusión, dar apoyo a los que sufren. Siendo misericordiosos.

¿Qué quiere decir esto sino el desarrollo integral de todo hombre y de todos los hombres? Un humanismo cerrado impenetrable a los valores del espíritu y a Dios, que es el fuerte de ellos, podría aparentemente triunfar. Ciertamente el hombre puede organizar la tierra sin Dios, pero al fin y al cabo sin Dios no puede menos de organizarla contra el hombre. El humanismo exclusivo es un humanismo inhumano, no hay pues, más que un humanismo verdadero que se abre a lo absoluto, en el reconocimiento de una vocación, que da la idea verdadera de la vida humana (Pablo VI, 1990, p. 29).

Este humanismo debe ser consolidado en la religión cristiana para la que el hombre es el centro de su acción; en el que el amor que Dios ofrece mostrado en Jesucristo, es la respuesta que la persona espera, humanismo que lo acoge, lo acaricia y le permite ser un hombre íntegro “Así hemos llegado a saber y creer que Dios nos amó, Dios es amor y el que vive en el amor, vive en Dios y Dios en él” (Biblia de Jerusalén, Juan 4, 16) el amor cristiano es el reconocimiento de la persona como criatura que está hecha a imagen de Dios con amor.

Precisamente por su conexión con el amor, la luz de la fe se pone al servicio concreto de la justicia, del derecho y de la paz, la fe nace del encuentro con el amor originario de Dios, en el que se manifiesta el sentido y la bondad de nuestra vida que es iluminada en la medida que entra en el dinamismo desplegado por este amor, en cuanto se hace camino y ejercicio hacia la plenitud del amor (S.S Francisco 2013, p. 79).

Eso es lo que ofrece la religión cristiana a los hombres del mundo para que vivan en paz consigo mismo, con los demás, con Dios en Jesucristo.

EL CRISTIANISMO, RESPUESTA A LOS OLVIDADOS DE LA SOCIEDAD

La vida del cristiano debe ser dirigida inicialmente, desde el principio de la vida, en la familia y consolidada en el sistema educativo con una pedagogía basada en las enseñanzas de Jesús en torno al amor, la responsabilidad, los derechos y deberes que tiene todo cristiano que se desarrolla en sociedad y debe vivir una vida diferente y construir un mundo en el que se pueda existir y ser feliz. Este proceso debe ser guiado por la Iglesia y sus integrantes, especialmente sacerdotes, pastores, guías espirituales



que deben orientar a los creyentes en el conocimiento de la doctrina y la práctica que fortalece al cristiano en su proceso de vida y salvación, pero no puede perder de vista la cultura y su entorno; cómo se percibe en él la religión y sus ideales, conocer y respetar las propias interpretaciones de ella, y de las personas; plantear la religión y su práctica religiosa como como una oferta de liberación y un proceso libertario de la opresión a la que están sujetos los seres humanos. Presentar la experiencia de Jesús quien fue perseguido política y religiosamente, en la que la crítica y la toma de conciencia son la base de la liberación del hombre. Y tomar esos elementos para construir un mundo diferente sabiendo que no es fácil ya que en algunos casos significa ser perseguidos y perder la vida.

202



Conclusión

La religión ha sido una constante en la cultura de hombre desde su origen hasta el día de hoy. En la religión el hombre busca encontrar la trascendencia y la relación con Dios, dando pasos importantes para encontrar el mundo espiritual que existe en cada persona completando su mundo interior y exterior en que cada sujeto por su propia iniciativa se constituye practicante permanente de los modos y formas que enseña la propuesta religiosa.

La religión es el camino que tiene el hombre para encontrarse con Dios por medio de la oración, los ritos, la alabanza y la pertenencia permanente de los hombres en ella, que es alimentada con los diferentes escritos que tienen las religiones en la que están escritas las palabras, dichas por Dios a los hombres para que estos la cumplan, los mandatos de Dios a los hombres son mensajes de salvación que en muchos casos se constituyen en propuestas políticas que tienen que cumplir la sociedad o en principios éticos, que van a ser usados como referentes para la convivencia de los hombres y lograr acuerdos que son fundamentales para vivir en paz y armonía, reconociendo a las demás personas con sus características, estableciendo diálogos en el que el amor es el eje fundamental.

Las religiones no solo dirigen el fuero interno y espiritual de los individuos, sino que sus sistemas ético y moral, se transforman rápida y fácilmente en sistema legal que permea su actuar civil, político, social, económico, educativo, familiar etc. En comunidades pequeñas y altamente cohesionadas les brinda una seguridad e identidad que las blinda. Ciertamente, hubo excesos inexcusables solo explicables desde la simplicidad de la mente humana al no contextualizar ni tener una adecuada exégesis de la enseñanza.

Pero en el mundo de hoy con sociedades multiculturales y diversas en todos los aspectos, desde las creencias religiosas hasta las identidades sexuales, las posiciones fundamentalistas y extremistas son terriblemente explosivas y atentan contra la paz y la convivencia a que tienen derecho todas las personas sin importar sus creencias religiosas o incluso si no las tienen.

Si en el pasado las religiones les dieron identidad a todas las comunidades, las guiaron en la construcción de su propia cultura, les marcaron la senda a recorrer para desarrollar su civilización, hoy pueden ser la causa de su ruina, repudio y rechazo.

Nunca como hoy se reclama de las religiones el buscar en sus raíces las enseñanzas que lleven al diálogo constructivo entre diferentes, a la tolerancia y el respeto a la diversidad, que garantizará la supervivencia en la “aldea global”.



Bibliografía

BIBLIA DE JERUSALÉN LATINOAMERICANA

2013 Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer

BOFF, Leonardo

1992 *Vida más allá de la muerte: el presente, su futuro, su fiesta, su contestación*
Bogotá D.C.: Editorial Kimpres Ltda.

BORGE, Tomás

1991 Cristianismo y Sandinismo. En: *Temas de la filosofía de la religión en América Latina*. Bogotá D.C.: Editorial el Búho.

BRAVO, Carlos

1992 *El marco antropológico de la fe*. Bogotá D.C.: Ediciones U. Javeriana.

BRUGGER, Walter

1978 *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Herder.

CARATINI, Roger

1970 *Enciclopedia Bordas Filosofía-Religión*, T.21. Barcelona: Editorial Argos.

EL BUDISMO

Recuperado de <https://goo.gl/5eqOLf>

EL CORÁN

1980 Edición preparada por Julio Cortes. Madrid: Editorial Nacional.

EL ISLAM

Recuperado de <https://goo.gl/pP9xTg>

ESTADO ISLÁMICO

Recuperado de <https://goo.gl/kLYtzE>

Recuperado de <http://bbc.com.mundo/noticias2014/14904>

ÉTICA Y RELIGIÓN

Recuperado de <https://goo.gl/6KqrcA>

FERRATER MORA, José

1998 *Diccionario de filosofía* T.1. Barcelona: Ariel.

- FEUERBACH, Ludwig
1995 *La esencia del cristianismo*. Madrid: Editorial Trotta.
- GEVAERT, Joseph
1987 *El problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GRAYLING, Anthony Clifford
2011 *Contra todos los Dioses*. Barcelona: Ariel.
- HABERMAS, Jürgen, & RATZINGER, Joseph
2003 *Entre razón y religión: Dialéctica de la secularización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica España.
- HANSSLER, Bernhard
1973 *El humanismo en la encrucijada*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- JARAMILLO, Lilian & PUGA, Luis Alberto
2016 *El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la Educación*. *Sophia*, 21. Quito: UPS.
- JUAN PABLO II
1996 *Carta encíclica Redemptor Hominis*, Documentos de la iglesia N° 76, Bogotá: Ediciones Paulinas, D.C.
1999 *Exhortación apostólica postsinodal Ecclesia in America*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- JUAN XXIII
1978 *Carta encíclica Mater et magistra*. Documentos de la Iglesia. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- KÜNG, Hans
1987 *El cristianismo y las grandes religiones*. Madrid: Ediciones Libros Europa.
1996 *Ser cristiano*. Madrid: Editorial Trotta.
1997 *El cristianismo. Esencia e historia*. Madrid: Editorial Trotta.
- LONERGAN, Bernard
1994 *Método en teología*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- MATEU, Gregorio
1990 *Es posible ser feliz*. Barcelona: Herder.
1996 *Brotos de ternura*. Barcelona: Herder.
- NIETZSCHE, Friedrich
1983 *El ocaso de los ídolos* Vol. 8. Barcelona: Ediciones Tusquets.
- NUSSBAUM, Martha
2011 *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto*. Madrid: Katz Editores.
- PAULO VI
1990 *Carta encíclica Populorum progressio*. Documentos de la Iglesia. Bogotá: Ediciones Paulinas.
¿QUÉ NOS ENSEÑA LA BIBLIA?
Recuperado de <https://goo.gl/ZMx7QY>
- PAPA FRANCISCO
2013 *Carta Encíclica Lumen Fidei*. Bogotá D.C.: Ediciones Paulinas.
- REALE, Giovanni, & ANTISERI, Darío
1988 *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder.
- ROSENTAL, Mark, & IUDIN, Pavel
1985 *Diccionario filosófico*. Bogotá: Ediciones Nacionales.

SUÁREZ, M.

1995 *Iniciación al Islam y al sufismo*. Bogotá: Editorial Panamericana.

TRAINOR, Kevin

2006 *Budismo principios, prácticas, rituales y escrituras sagradas*. Barcelona: Editorial Blome.

Fecha de recepción del documento: 14 de abril de 2017

Fecha de revisión del documento: 20 de junio de 2017

Fecha de aceptación del documento: 15 de septiembre de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018

205



Contribuciones especiales / *Special contributions*

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LAS CREENCIAS RELIGIOSAS

Critical thinking and religious beliefs

MANOLO ACOSTA MUÑOZ*

Universidad Politécnica Salesiana/ Quito-Ecuador

macosta@ups.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7824-3748>

Resumen

El presente artículo se propone analizar la necesidad de aplicar el pensamiento crítico en el momento de asumir una creencia religiosa. Debido a que los preceptos religiosos inducen en el creyente comportamientos concretos, es necesario reflexionar críticamente en las consecuencias de asumir una creencia en general y una creencia religiosa en particular, para cumplir con este propósito se hace indispensable considerar los principios fundamentales que sustentan al pensamiento crítico y a la pedagogía crítica contemporánea. Una creencia infundada o asumida de manera acrítica es fuente de subjetivismo, de dogmatismo y de fanatismo que deben ser evitados. Se revisa brevemente la función de los líderes religiosos y de la filosofía de la religión en la educación de las creencias, y, se determina la incidencia del pensamiento crítico en las creencias religiosas. Se analiza cómo ciertos líderes religiosos manipulan a sus seguidores mediante interpretaciones antojadizas de los libros sagrados, muchas veces motivadas por el precepto protestante de la libre interpretación de la Biblia sugerida con Lutero desde la época renacentista. Valora el diálogo que debe existir entre razón y fe; promueve el pensamiento crítico como un mecanismo para educar en la fe religiosa. Para concluir, el trabajo propone pautas y alternativas para la comprensión de las creencias religiosas. Es una investigación bibliográfica y documental que como estrategia operacional contribuyó para la observación y la reflexión ordenada y sistemática del tema investigado, se auxilia en los métodos deductivo-inductivo, inductivo-deductivo y en los métodos fenomenológico-hermenéutico.

Palabras clave

Pensamiento crítico, creencias religiosas, filosofía, religión, manipulación.

Forma sugerida de citar: Acosta Muñoz, Manolo (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 209-237.

* Magíster en Filosofía. Máster en ética y democracia. Diplomado Superior en Docencia Universitaria. Licenciado en Filosofía. Tecnólogo en Electrónica. Docente Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Abstract

The present article proposes to analyze the need to apply the critical thought at the moment of assuming a religious belief. Because the religious prescripts induce in the believer concrete behaviors, it is necessary to reflect critically in the consequences of assuming a belief in general and a religious belief in particular, to expire with this intention it becomes indispensable to consider the fundamental beginning that they sustain to the critical thought and to the contemporary critical pedagogics. A groundless or assumed way belief acritical is a source of subjectivism, of dogmatism and of fanaticism that must be avoided. There is checked briefly the function of the religious leaders and of the philosophy of the religion in the education of the beliefs, and, there decides the incidence of the critical thought in the religious beliefs in this sense is analyzed how certain religious leaders manipulate its followers by means of fanciful interpretations of the sacred books, often motivated by the Protestant prescript of the free interpretation of the Bible suggested with Lutero from the Renaissance epoch. It values the dialogue that must exist between reason and faith; he promotes the critical thought as a mechanism to educate in the religious faith. To conclude, the work proposes rules and alternatives for the comprehension of the religious beliefs. It is a bibliographical and documentary investigation that like operational strategy he contributed to the observation and the tidy and systematical reflection of the investigated topic, it is helped in the deductive - inductive, inductive - deductive methods and in the methods phenomenological hermeneutically.

210



Keywords

Critical thinking, religious beliefs, philosophy, religion, manipulation.

Introducción

El tema *El pensamiento crítico y las creencias religiosas*, tiene como objetivo central analizar la necesidad de aplicar el pensamiento crítico en el momento de asumir una creencia religiosa.

El problema de esta investigación es que una creencia religiosa asumida de manera acrítica trae consigo conductas sumisas que diluyen al sujeto que la experimenta. Si se parte de la idea de que todo mandato o precepto religioso conlleva actitudes y comportamientos concretos que exigen una revisión crítica de las consecuencias que trae consigo el asumir una creencia en general y una creencia religiosa en particular, la idea a defender en este artículo es que una creencia religiosa asumida de manera crítica conduce hacia pensamientos y comportamientos activos, constructivos, propositivos y coherentes.

El ser humano se encuentra inmerso en una sociedad compleja signada por todo un conjunto de información producto del avance de la ciencia y de la tecnología, situación que invita a replantear procesos de búsqueda, selección y procesamiento crítico de la información que con el tiempo configuran nuevas formas de pensar y de actuar en el mundo. En cada acción humana es indispensable ejercitar el pensamiento crítico como una parte fundamental del progreso individual y social.

A través de la historia se ha comprobado que el progreso del ser humano pertenece a quienes piensan por sí mismos, quienes validan y respaldan sus ideas. Los grandes filósofos no hubiesen avanzado si no se hubiesen atrevido a pensar críticamente el entorno y todo cuanto ocurría a su alrededor, Copérnico no hubiese generado su teoría heliocéntrica si no se atrevía a cuestionar y demostrar científicamente que la teoría geocéntrica imperante en las edades antigua y medieval se encontraba equivocada.

El pensamiento crítico es el motor fundamental para el avance de la especie humana. Sin embargo, a pesar de que los principios morales sobre los que se asientan los credos religiosos predicán el amor y respeto al prójimo, como estrategias para la convivencia y el bienestar social, a través de la historia se ha constatado que en su mayoría las religiones se han convertido en un obstáculo para el progreso de la razón y de la ciencia al promover implícita o explícitamente el abandono del pensamiento crítico, aspecto evidenciado en la formulación de respuestas sencillas para los grandes enigmas de la naturaleza que al final truncan la curiosidad y el anhelo permanente por conocer.

Por lo expuesto, es importante considerar la incidencia del pensamiento crítico en las creencias religiosas para lo cual se hace indispensable replantear la función de los líderes religiosos, de los filósofos de la religión y de los educadores en general quienes deben promover una tarea común el propender un pensamiento crítico que permita comprender el sentido y el significado de la vida, que promueva la comprensión de la coexistencia entre razón y fe. En definitiva, se debe considerar al pensamiento crítico como un mecanismo para educar en la fe religiosa para lo cual se proponen pautas y alternativas que permiten la comprensión de la problemática.

Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ha consagrado la libertad de culto, creencia y conciencia y bajo estos principios, todo ciudadano tiene la libertad de elegir su religión o filosofía de vida sin ningún tipo de coerción estatal. Esto, a su vez, le faculta a integrarse al grupo religioso de su elección y recibir las enseñanzas que ahí se impartan.

Hasta ahí no hay ningún problema, los inconvenientes surgen cuando los líderes religiosos, los filósofos de la religión y los educadores de la religión manipulan la buena fe de los creyentes. A través de preceptos o mandatos, muchas veces fundamentados en los libros sagrados, pueden convencer a sus seguidores para que realicen actos destructivos o perjudiciales para sí mismo y para la sociedad, aspecto que se produce cuando el creyente anula su capacidad crítica, cuando no opone resistencia y se limita a aceptar ciegamente todo cuanto le ha impuesto un tercero.



Lo anterior, evidencia la necesidad de educar a todo ciudadano en el uso del pensamiento crítico puesto que, si todas las personas y en especial las que poseen fe religiosa, tuviesen un criterio formado respecto a las verdades de fe, tendrían también las herramientas cognitivas necesarias para descubrir engaños y para no ser presa fácil de manipulaciones. Por ello el propósito de este artículo es mostrar cómo el desarrollo y uso del pensamiento crítico puede ayudar a los creyentes a entender mejor su fe y los preceptos que guían sus acciones y omisiones.

El artículo está estructurado en cuatro partes: En la primera realiza una aproximación conceptual al pensamiento crítico y a las creencias; en la segunda parte, reflexiona acerca del rol de los líderes religiosos y de la filosofía de la religión en la educación de las creencias; en la tercera parte, analiza la incidencia del pensamiento crítico en la comprensión de las creencias religiosas individuales y sociales; y en la cuarta parte, propone alternativas para la comprensión racional de las creencias religiosas. A continuación, se desarrolla el contenido propuesto.

212



Aproximación conceptual al pensamiento crítico

Para reflexionar acerca del pensamiento crítico, es necesario explicar el significado mismo del pensamiento en general, para ello se acude a las afirmaciones de Saladino (2012) para quien el término pensamiento es:

...un sustantivo construido a partir del verbo pensar, que proviene del latín *pensare*. [...] puede entenderse de seis maneras distintas: 1) Facultad intelectual; 2) Acción y efecto del pensar; 3) Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad; 4) Ideas discursivas; 5) Autoconciencia creadora; 6) Reflexión con base en la cual proceder (p. 1).

De modo que, su semántica engloba tanto la actividad productiva como su producto y se usa como sinónimo respectivamente de intelecto, razón, idea y juicio.

Hablar del pensamiento crítico implica referirse a un concepto polisémico derivado de la misma complejidad del pensamiento, obliga retornar a lo que Floralba Aguilar (2012) al explicar la problemática del pensamiento, denomina la “estructura interna o procesos psicológicos que lo determinan” (p. 11). En este sentido, es necesario comprender la esencia misma del pensamiento crítico para luego determinar las características fundamentales, sus clases y su incidencia en las creencias religiosas.

Siguiendo la exposición de Floralba Aguilar (2012), es preciso considerar que reflexionar sobre el pensamiento “implica una vuelta al sujeto

pensante y a sus múltiples relaciones” (p. 11). La autora considera que el ser humano es un ser “relacional, relacionado, situado y abierto a la totalidad, incluido se encuentra influido por las reacciones físico-químicas internas que le permiten actuar, pensar y ser de tal o cual modo” (p.12).

Efectivamente el pensamiento interviene en todos las facetas humanas por lo que se encuentra asociado con la totalidad del ser humano involucrando algunas dimensiones humanas como las que establece Floraba Aguilar (2012) “la imaginación, la emoción, la volición, la sensación, la percepción, la representación, etc.” (p. 12). Según Aguilar (2012) “en la exploración del fenómeno del pensamiento disponemos de una diversidad de problemas y enfoques que generan una serie de aristas desde las que puede ser abordado” (p. 12). Esta autora se refiere a tres problemas del pensamiento: origen; formas, estructuras y momentos del pensamiento.

Por lo general, el pensamiento crítico se comprende como un pensamiento reflexivo y razonable centrado en la capacidad que tiene el ser humano para decidir en qué creer o qué hacer; *reflexivo*, en la medida que analiza resultados y situaciones del sujeto involucrado en los procesos; *razonable* ya que de todas las dimensiones de pensamiento, la razón es la que predomina; *evaluativo* puesto que conlleva un juicio valorativo sobre todas las acciones y decisiones tomadas en la vida; por ello se admite que el pensamiento crítico incluye la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Así mismo, a decir de Rosa María Torres (1998), el ser humano con pensamiento crítico se caracteriza por lo siguiente:

Por disponer de una *mente abierta* que le permite indagar, examinar ideas y conocimientos; por su *humildad intelectual* en la medida que ha logrado desarrollar conciencia de los límites del conocimiento y el reconocimiento de las equivocaciones; por la *libertad de pensamiento* que conduce a pensar por sí mismo y a guiarse de acuerdo a principios y preceptos por la justicia y dignidad humanas; por su *entereza ante las consecuencias* ya que es importante que enfrente con justicia ideas, visiones, errores y verdades del ser humano; por su *empatía intelectual* que permite respetar los puntos de vista de los demás y colocarse en el lugar del otro para trabajar en justicia y equidad; por su *integridad intelectual* que explica la necesidad de ser honesto en su pensar respetando las convicciones individuales; por su *perseverancia intelectual* puesto que recomienda que el ser humano debe tener una actitud perspicaz que debe ser utilizada al enfrentarse con la irracionalidad de otros; por su *confianza en la razón*, valorando a las personas que pueden pensar en ellas mismas y en los demás orientados por los principios de claridad, coherencia y lógica; por su *imparcialidad*, para el establecimiento de estándares intelectuales;



por la motivación y disposición para abordar problemas con una amplia disposición.

En el siguiente acápite se realiza una breve conceptualización, fundamentación y problematización acerca de las creencias religiosas.

Las creencias religiosas

Este subtema inicia con el análisis de las características de la creencia en general para luego determinar en ellas la incidencia del pensamiento crítico. El ser humano es capaz de observar el entorno, captar información a través de los sentidos, procesar esa información y elaborar un contenido cognitivo.

La memoria juega un papel importante en proceso cognitivo del ser humano para el registro, el almacenamiento y la recuperación oportuna del conocimiento. Este proceso de captación, procesamiento de información y producción de nuevo conocimiento es un proceso constante y que no se detiene hasta el momento en que dejamos de existir. Pero, ¿Qué decir acerca de la validez del conocimiento espontáneo y aún del científico? Actualmente se sabe que no siempre es definitivo.

Quien piensa, analiza y entiende, solo define un estatus provisional de verdad del conocimiento que hasta ese momento ha adquirido o producido. Mucho de lo que la comunidad científica ha dado por verdadero, al hacerse nuevas investigaciones, se ha comprobado que es falso o, cuando menos, no totalmente cierto. Un ejemplo claro lo tenemos en las teorías cosmológicas que desde la teoría geocéntrica propuesta por Ptolomeo y Aristóteles, hasta la heliocéntrica defendida por Galileo con su precedente en Copérnico han experimentado una serie de refutaciones hasta llegar al modelo de universo actual mismo que seguirá cambiando de acuerdo a los descubrimientos que aparezcan en el futuro.

De allí que, «creer» solo define el hecho de «dar por cierta una proposición». Por ello se considera que una creencia *no es más que solo aquello que cualquier ser humano da por cierto*. No importa si el contenido de dicha proposición es verdadero o falso, el acto de creer solo le atribuye subjetivamente el estatus de verdadero.

Así, la proposición: «Dios existe». Si se da por cierta dicha proposición, se cree que Dios existe. Igualmente sucede con la proposición negativa: «Dios no existe», si se da por cierta dicha proposición, se cree que Dios no existe. Así se entiende que más allá de si Dios existe o no, en este caso, es el sujeto el que le atribuye a las ideas planteadas el estatus de verdadero.

Ahora bien, si para definir si algo es bueno, válido o verdadero, tomásemos como base únicamente la opinión personal, sería un gran error. La experiencia indica que, si alguien está convencido de que beber alcohol en exceso no le causará ningún daño, sabemos que su opinión personal no le salvará de morir si su hígado desarrolla una cirrosis. En el momento en que una persona radicaliza su posición subjetivista, puede anular cualquier posibilidad de reflexión, pudiendo llegar al dogmatismo e incluso al fanatismo.

Como bien lo indica Adela Cortina (1994) “un dogmático es aquella persona que inmuniza sus convicciones, sean teóricas o morales, frente a la crítica racional, y ni permite, por tanto, que otros las pongan en cuestión, ni está dispuesto él mismo a revisarlas” (p. 84). Pero ¿qué sucede cuando un fanático llega a tener poder? La historia de la humanidad nos revela que, tal hecho, siempre ha tenido consecuencias nefastas para la sociedad. Los genocidios: judío, armenio, guatemalteco, camboyano, en Ruanda y Bosnia, por nombrar algunos, los actos terroristas en los distintos lugares del mundo, etc., muestran claramente lo destructivo que resulta para la sociedad cuando el poder cae en manos de líderes políticos o religiosos fanáticos.

Para prevenir los problemas mencionados, es necesario educar en valores, es preciso que se enseñe a discernir entre lo que construye a la sociedad y aquello que puede destruirla. Esa actitud de discernimiento debe aplicarse también a las creencias religiosas ya que todo creyente, debería aprender a analizar los contenidos morales y axiológicos de las doctrinas de las distintas religiones. De hecho, es importante que se conozca cuál es el verdadero significado de religión, de la salvación, de los conceptos de cielo, de infierno, etc. Muchas veces, la ignorancia del lenguaje religioso, lleva al creyente a creer cosas que no son coherentes y a realizar actos destructivos.

En pro del conocimiento del fenómeno religioso, se intenta definir lo que se entiende por religión. En este sentido, en el diccionario filosófico de José Ferrater Mora José (2001) se dice que: “religión procede de *religio*, que a su vez se relaciona con *religatio*, término que es una sustantivación de *religare* (unir, atar)” (p. 3062). De lo anterior, se entiende que la religión es una relación profunda entre dos o más seres.

Desde la perspectiva del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2016), la religión es un conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, dichas creencias motivarán en el creyente sentimientos de veneración, temor, etc.; generarán normas morales, ritos, oración y sacrificios para darle culto. En esta segunda definición, la relación a la que se refiere el término *religatio*, se da entre el hombre y la

divinidad. De lo afirmado se infiere que toda religión tiene tres elementos fundamentales: el Ser humano, las mediaciones y el Ser supremo. Para estudiar cómo aplicar el pensamiento crítico en el campo de la religión, es preciso centrarse en las funciones y tareas de los líderes religiosos y del filósofo de la religión como una de las principales mediaciones predominantes en toda religión.

Rol de los líderes religiosos

De los muchos medios que el ser humano ha construido para relacionarse con Dios, uno de los más importantes se encuentra en los líderes religiosos y en el filósofo de la religión. En toda religión, los líderes han sido quienes han elaborado las creencias y los preceptos, que, según ellos, Dios les ha revelado, tenemos algunos ejemplos:

En el animismo, se consideraba que la adoración a los antepasados era necesaria, que “los sueños son medios de comunicación con los espíritus” (Torres, 2011, p. 67), y así fueron construyendo ritos, cultos, tabúes efectuados por sacerdotes, brujos o chamanes. Por ello se justifica que entre los griegos, los romanos, los mayas, los aztecas, los egipcios y otros más, la presencia de numerosos dioses haya sido significativa. Estas sociedades politeístas adoraban a una diversidad de estatuas de barro o de piedra que representaban a sus diferentes dioses, pero de acuerdo a Torres (2011) también había reyes o emperadores que personificaban a dios y exigían su adoración, un ejemplo de estas religiones politeístas es el hinduismo que aún predomina en la India y en otras regiones.

En todo caso, en las religiones politeístas y monoteístas, los líderes fungen como sacerdotes; ellos son los que constituyen el nexo entre lo sagrado y lo profano; ellos son los que conducen a los hombres hacia la presencia divina. Desde la instauración del cristianismo, el sacerdote se convierte en el líder que orienta la vida, el pensamiento y la conciencia de los católicos, sin embargo, con el advenimiento de la reforma protestante, la Iglesia católica experimenta una fragmentación que poco a poco deja de lado el sacerdocio ministerial y se da paso al sacerdocio laical en donde el líder religioso es el pastor. Sacerdotes y pastores basándose en las Sagradas Escrituras, hasta la actualidad utilizan la predicación como instrumento básico para guiar a sus feligreses.

Un aspecto importante en el tema de los líderes religiosos, es el de los fundadores de las distintas religiones quienes paulatinamente fueron definiendo un tipo de creencia que con el tiempo se fue expandiendo hacia

las grandes regiones, entre ellos sobresalen: Zoroastro, Moisés, Buda, Jesucristo, Mahoma, etc. Todos ellos, de acuerdo a su testimonio, han recibido el mensaje directamente de Dios y desde entonces serán los encargados de revelar la palabra de Dios a toda la humanidad, ellos serán los responsables de transmitir a los seres humanos, las enseñanzas proporcionadas por la divinidad. Al respecto, Adela Cortina enfoca dos aspectos fundamentales de toda revelación religiosa: “el de aquellos que son receptores directos de la revelación y que captan su verdad como evidente, y el de quienes tienen que creer por tradición en una revelación que los primeros dicen haber recibido” (Cortina, 1996, p. 220). Aquella persona que recibe la enseñanza del maestro, por medio de un discípulo, debe hacer un acto de fe y creer sin haber visto, ya sea por tradición oral o escrita.

En el momento en que se escriben las enseñanzas del fundador, dichos escritos se elevan a la categoría de *sagrados*. Con el tiempo, tales textos servirán para conocer, no solo lo que dijo el fundador, sino también lo que, según el creyente, Dios le revela para su vida actual. Para conocer tal revelación, el texto sagrado debe ser interpretado. Es conocido que, en las distintas religiones, quienes han interpretado los libros sagrados, han sido los líderes religiosos; monjes, sacerdotes, o profetas, han enseñado a sus fieles lo que, según su interpretación, Dios quiere de ellos. En el caso del cristianismo católico, ya desde edad media, “la Escritura aparece a los ojos de todo el mundo como un libro confuso, esotérico y casi ininteligible cuya interpretación solamente pueden llevar a cabo algunos iniciados: la élite de canonistas y teólogos al servicio del Papa” (Grau, 2009, p. 1). El cristianismo protestante se diferenciará radicalmente en este aspecto como se verá más adelante.

Pero, más allá de la interpretación técnica de los expertos, debido a que todo ser humano tiene la capacidad de reflexionar y entender, todos podríamos interpretar un texto sagrado. Pero, como es lógico, quien no tiene el conocimiento técnico para hacer una interpretación, no llegará a conocer a ciencia cierta lo que quiso decir el autor original, sólo inferirá lo que su imaginación le indique. En el ámbito filosófico, la disciplina que permite realizar una interpretación técnica de cualquier texto antiguo, es la hermenéutica,

...una disciplina auxiliar para la explicación de la Biblia y de los textos clásicos de la historia humana, ... a fines del siglo XVIII se acumularon tantas aporías de la explicación y de la interpretación de la Biblia y de los textos clásicos; ... el proceso mismo de adquirir conocimientos se había transformado en su problema principal. Es este el momento en que la interpretación necesitaba de una reflexión crítica alrededor de su teoría

y metodología, una reflexión que ya no se podía limitar al marco de la interpretación de la Biblia y de los textos clásicos,.. (Demon, 2013, p. 39).

Los estudios exigían extenderse hacia otras disciplinas como la literatura, el arte, la historia y las ciencias humanas en general, teniendo siempre como antecedentes a Schelaimacher, Dilthey y Heidegger, la hermenéutica filosófica fue desarrollada por Hans Geor Gadamer. Esta disciplina ha ayudado grandemente en la comprensión de textos, de ideas y de creencias.

En el ámbito de la religión, es muy importante aplicar los principios de la hermenéutica, ya que, una mala interpretación de un texto, un hecho o un evento, bien podría llevar a la muerte a seres inocentes como relata el ejemplo del culto al Dios Moloch:

218



Cartago tenía a Moloch como dios supremo y protector de la ciudad. La estatua del dios Moloch de bronce tenía el cuerpo de hombre y la cabeza de toro con cuernos; en su seno se encerraban y quemaban los jóvenes que se le ofrecían como víctimas propiciatorias. Como todo ídolo, Moloch pedía sangre y devoraba al hombre (Herrero, 1999, p. 225).

Si sucedía alguna catástrofe natural o eran devastados por otros pueblos, la interpretación lógica era que Moloch estaba enojado. Para aplacar este enojo se realizaba el holocausto.

En este contexto, es muy importante lo planteado por Kant (1972) con respecto a la veracidad de los mandatos divinos que se pueden encontrar en un texto sagrado. En su obra *La religión dentro de límites de la mera razón*, cuando analiza el auténtico y falso culto, indica que:

A ese juez la revelación le ha llegado únicamente a través de hombres, igual que su interpretación, y si le parece que también le ha venido de Dios mismo (como la orden dada a Abraham de sacrificar a su propio hijo como a un cordero), es cuando menos posible que en esto exista un error (Kant, 1972, p. 190).

Aquí nos indica claramente que toda revelación y toda interpretación puede tener errores; la conclusión lógica es que, líderes y seguidores, deberían analizar bien aquello que piensan que Dios les revela. El hecho de que existan extremos perniciosos en las creencias religiosas, hace necesaria la búsqueda de un límite a las acciones motivadas por esas creencias. Dichos límites deben ser definidos por la racionalidad crítica y no solo por la mera creencia en una «revelación divina».

En la actualidad y gracias al surgimiento de las ciencias positivas y a las ciencias humanas, las creencias religiosas han ido cambiando. La

cosmología, la biología, la medicina, así como la filosofía, y en este caso la hermenéutica, han ayudado a entender e interpretar mejor los libros sagrados, muchas de las catástrofes que en la antigüedad eran atribuidas a la ira de los dioses, hoy se conoce que no son más que fenómenos naturales.

En este escenario, es importante analizar el problema de la interpretación de los libros sagrados en el cristianismo protestante cuyo principal pilar se sitúa en la Reforma protestante impulsada por Lutero con la idea acerca de la «libre interpretación de la Biblia». Más allá de si Lutero tuvo razón o no, o de si su intención fue buena o no, el hecho cierto es que, al proclamar una libre lectura e interpretación de la Biblia, puso las bases para que cualquier persona hiciese su interpretación particular y elaborara sus propias creencias cristianas. Como consecuencia de esto surgieron las iglesias históricas protestantes –Luterana, Anglicana y Calvinista- y hoy los miles de grupos llamados cristianos.

Pero, una cosa es lo que dice la escritura y otra lo que cualquier persona entiende o deliberadamente se inventa al leer el texto sagrado. Para evitar malos entendidos y malas interpretaciones, es necesario que, aquella persona que va a realizar un trabajo de interpretación, tenga formación técnica, especialmente, en hermenéutica. Con el conocimiento filosófico necesario, todo intérprete, tendrá las bases necesarias para entender lo que el autor realmente quiso decir al escribir el texto. Si al hacer una interpretación se toma en cuenta: el lenguaje en que está escrito el texto; el contexto cultural, social, histórico o político; los aportes de la ciencia acerca del tema que trate el texto objeto de interpretación, etc., tendrá mayor probabilidad de entender a ciencia cierta lo que dijo el autor. En el caso opuesto, quien no tenga la formación filosófica adecuada, no podrá hacer una buena interpretación de texto alguno y las conclusiones a las que llegue serán una mera opinión personal que incluso puede conducir a expresar cosas que el texto sagrado no las dice.

Claro está que, puede darse el caso de que algún líder religioso inescrupuloso, deliberadamente manipule la interpretación de la Biblia en función de sus intereses personales y con el fin de obtener algún beneficio propio. A partir de textos bíblicos puede construir mensajes y sentidos que avalen sus requerimientos perjudicando a los demás al ser presentados como un mandato divino, esto sucede por cuanto existen creyentes que confían absolutamente en su líder y asumen totalmente los mandatos formulados. Este tipo de creyentes anulan su capacidad crítica y reflexiva que les lleva a obedecer ciegamente sin analizar si dicha obediencia le beneficia o le perjudica.



También en lo político, puede darse el caso de la manipulación de las creencias religiosas y las malas interpretaciones de la Biblia. David Stoll (2002) en su obra *¿América Latina se vuelve protestante?* muestra cómo los grupos protestantes han influido en la política local de los pueblos latinoamericanos. A diferencia de los protestantes liberales y de gran parte de la Iglesia Católica, figuras prominentes como Luis Palau aconsejaban a los latinoamericanos que se concentraran en mejorarse a sí mismos en lugar de trabajar por los cambios estructurales. Estos líderes sostenían ser apolíticos, pero comúnmente apoyaban a cualquier régimen en el poder. Para una minoría que enfrentaba la hostilidad de la iglesia católica en un medio político inestable, el alinearse con un dictador parecía ser la única forma de salvaguardar la libertad de culto, es así como:

220



...surgió la creencia, basada en una interpretación fundamentalista de Romanos 13:1, de que cualquier gobierno anticomunista era ordenado por Dios. Cuando gran parte del clero católico se puso contra los regímenes militares en la década de 1970, los líderes evangélicos generalmente no lo hicieron. Algunos predicaban la sumisión a las dictaduras y defendían el statu quo, como si fuera una obra del Señor (Stoll, 2002, p. 33).

Otro ejemplo de la injerencia protestante en la política latinoamericana lo podemos encontrar en la Iglesia de la Unificación, de Sun Myung Moon, un grupo religioso que tenía una política conspiratoria. Los discípulos de Moon ganaron cierto número de neófitos en América Latina, pero su vehículo principal era un grupo de interés político llamado la Confederación de Asociaciones para la Unificación de las Sociedades Americanas (CAUSA); su causa era “combatir al comunismo en América, para cuyo fin el grupo se encargó de mejorar la imagen extranjera de las dictaduras militares y de proporcionar apoyo logístico a los contras nicaragüenses” (Stoll, 2002, p. 28).

Como podemos ver, las creencias religiosas tienen un gran poder motivacional. Muchas de ellas han sido forjadas a través de la interpretación personal de los escritos sagrados. Queda también expuesta la necesidad humana de orientar dichas interpretaciones y creencias hacia la edificación del hombre y no a su destrucción. Esto sólo será posible si se educa en el pensamiento crítico.

Rol de la filosofía de la religión

Para exponer acerca del rol de la filosofía de la religión, es importante, considerar algunos aspectos esenciales relacionados con el fenómeno re-

ligioso. Es preciso comprender que para determinar el fundamento del fenómeno religioso es necesario reconocer el aporte de la antropología y de la filosofía.

El fenómeno religioso puede ser entendido como un sistema de orientación de las formas de vida vinculado al campo de las emociones, exige considerar el *éthos* religioso, el comportamiento y las costumbres en sus variantes.

Desde la antropología, de acuerdo a González (2013) existen al menos tres teorías sobre la religión: *una subjetiva psicológica* que manifiesta que el origen de la religión se encuentra en la naturaleza misma del hombre quien siente la necesidad de un ser supremo que de significado y esperanza a su vida. Al respecto, desde la antigüedad encontramos planteamientos como el de Protágoras que decía que “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son y de las que no son, en cuanto que no son” con lo que induce a pensar que inclusive Dios depende del hombre; en esta misma línea encontramos a Schleiermacher quien consideraba que la religión comenzaba con una sensación de dependencia; Feuerbach sostenía que el concepto de Dios es la imagen de una persona idealizada por cuanto el ser humano tiende a buscar fuera de él aquello que no encuentra en él; Freud manifestaba que la idea de Dios surge de la necesidad humana básica de una imagen paterna que al fin se convierte en la imagen de Dios.

Al respecto, González (2013) sostiene que esto se explica cuando en la Biblia, “en el Génesis 1 encontramos que somos creados a imagen de Dios con la intención de que tuviésemos una relación con él. En Romanos 1:20 dice que todos los hombres tienen grabado en su corazón un conocimiento de Dios” (p. 181). Lo anterior confirma la tesis que Dios es una parte fundamental de la naturaleza humana.

Siguiendo a González (2013), la otra teoría sobre el comienzo de la religión es de *enfoque evolucionista* que considera que la religión se origina con el hombre por cuanto la religión es el resultado de un proceso evolucionista de la cultura humana que va desde lo puramente material hasta las concepciones de espíritus (de la naturaleza y ancestrales) de carácter animista; luego aparece el politeísmo centrado en la creencia de varios dioses y desde aquí las culturas evolucionan hacia la etapa final que es el monoteísmo.

El mismo González (2013), establece que el tercer modelo para el origen de la religión es el monoteísmo original que dice que la religión se origina cuando Dios se revela a sí mismo al hombre.

Winfried Corduan, citado por González (2013) identifica nueve características de la primera forma de religión del hombre que considera que

Dios es un Dios personal; se hace referencia a él con gramática y cualidades masculinas; se cree que Dios vive en el cielo; tiene gran conocimiento y poder; él creó al mundo; Dios es el autor de las normas del bien y del mal; los seres humanos son criaturas de Dios y se espera que vivan de acuerdo con sus normas; los seres humanos han quedado alienados de Dios al desobedecer sus normas; Dios ha provisto un método para superar esta alienación (p. 179).

Se dice que el ser humano en su esfuerzo de sobrevivir en un mundo repleto de fuerzas espirituales debía tener el poder para manipular a la naturaleza y a diferentes fuerzas por lo que acudieron al uso de la magia, el mito, el rito y la leyenda como mecanismos de explicación y de control del mundo y de sí mismo hasta que poco a poco va racionalizando todo cuanto ocurre en el entorno en el que participa el ser humano. Esto lleva a algunos estudiosos a establecer que la religión tuvo tres etapas fundamentales: la magia, el tabú y la religión propiamente dicha. Por su parte, el logos se convierte en un nuevo mecanismo de comprensión de todos los problemas inherentes a la realidad mediata e inmediata que pronto encontrará sus respuestas a través de los nuevos métodos incorporados por la ciencia.

Si se considera que el fenómeno religioso tienen por función organizar y orientar las formas de vida de los seres humanos como lo han demostrado los diversos estudios antropológicos, entonces también se deberá admitir que lo sagrado o divino seguirá siendo una necesidad propia de la existencia humana. Y de acuerdo a esta perspectiva compartida por varios antropólogos y filósofos, la religión seguirá siendo el mejor intento por solucionar aquello que oscila en los límites de la razón y de la ciencia, es una realidad que se expresa mediante el sentimiento, que se ubica en la dimensión emocional del ser humano.

Por lo antes afirmado, toda religión incide en la forma de pensar, de ser y de actuar del ser humano.

Entonces, en este escenario, ¿cuál es el rol de la filosofía de la religión en la educación de las creencias? Al respecto, se puede sostener que una de las tareas de la filosofía de la religión es determinar racionalmente el ser, la esencia, la existencia, el sentido y el significado del fenómeno religioso. La filosofía de la religión está llamada a comprender el pensamiento y la acción del sujeto en torno a las creencias religiosas que regulan su existencia.

Para que exista filosofía de la religión se requieren dos condiciones necesarias: que haya una religión que se convierta en objeto de estudio y que haya filosofía que la cuestione consciente y críticamente, una filosofía que problematice, que busque sus causas, fundamentos, esencias y consecuencias.

En este sentido, corresponde a la filosofía de la religión comprender la naturaleza, posibilidad, origen, esencia, forma y verdad del fenómeno religioso. El enfoque sobre el problema de la verdad, es uno de los cuestionamientos mayores que marcan la diferencia entre filosofía y religión. En este sentido, ya los filósofos antiguos habían descubierto que las vivencias no pueden transmitirse.

Entonces, qué debe hacer la filosofía de la religión para educar en las creencias. Objetivamente hablando, la filosofía de la religión tendrá que moverse entre dos verdades: la confianza racional en la creencia y la fe. La fe orienta a la confianza y la creencia puede ser verdadera o falsa, las dos son de carácter individual. Al respecto, González (2013) manifiesta que el filósofo de la religión se basa en la fe, la opinión y la prueba que le conducen de la creencia al conocimiento-convicción, mientras la sola religión se sustenta en la fe-creencia que le conduce al conocimiento basado en el principio de una autoridad exterior.

Entre filosofía de la religión y educación siempre se ha evidenciado una relación estrecha y es que la religión y el mito no sólo fue el marco en el que se generaron las primeras explicaciones sobre el orden cósmico y el lugar de los seres humanos y sus mutuas relaciones en el mismo, sino que la religión ha sido y sigue siendo forjadora de normas básicas de convivencia social e imperativos morales ineludibles para el ser humano.

En tal sentido, la religión desde un punto de vista histórico, fue una de las primeras educadoras de los grupos humanos entendiendo por educación la asimilación subjetiva o intersubjetiva de marcos explicativos acerca de por qué la realidad es como es y acerca de cuál es el lugar de los individuos y de la colectividad en esa realidad. También la religión nutrió las prácticas sociales de referentes normativos que indicaban con contundencia el carácter bueno o malo, justo o injusto de las acciones humanas. La religión debe ser entendida como un constructo sociocultural.

Tradicionalmente las sociedades humanas fueron educadas por cosmovisiones religiosas y por quienes ejercían la autoridad. Fue así como primero la filosofía y luego la ciencia, establecieron brechas en el campo educativo. De allí que la filosofía de la religión tendría como una de sus funciones generar conciencia crítica acerca de la forma de asumir



las creencias y contribuir racionalmente para la transformación individual y social del sujeto.

Históricamente encontramos que la filosofía desde los presocráticos hasta la actualidad y la ciencia desde el renacimiento en adelante, no excluyen a la religión de la labor educativa. De allí que el papel de la filosofía de la religión en la educación es importante para generar nuevas concepciones acerca del hombre, del mundo y de Dios que a la par coadyuva para el desarrollo de una nueva visión de la educación, una educación crítica basada en argumentos y en contextos reales que contribuyan para la realización del ser humano como un sujeto íntegro e integral.

Si la ciencia y la filosofía proporcionan el horizonte normativo necesario para la vida, la filosofía de la religión deberá instaurar un marco intelectual y cultural crítico que complete el proceso formativo y espiritual del ser humano. La filosofía de la religión deberá proponer mecanismos racionales para fortalecer las creencias religiosas, para la defensa de la fe en todos los ámbitos sociales, de manera especial en el campo educativo con el fin de superar las crisis morales y espirituales que se experimentan en los últimos tiempos.

La Filosofía de la religión puede convertirse en el espacio de orientación y de creación del sentido mismo de la vida; también puede convertirse en el lugar de superación de las diversas problemáticas existenciales experimentadas por el ser humano.

La Filosofía de la religión proporciona las herramientas racionales necesarias que permiten “recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y desarrollar competencia social, académica y vocacional...” (Henderson y Milstein, 2003, pp. 26-27), aspecto que Rirkín y Hoopman denominan como resiliencia, entendida como un proceso psicobiológico que atañe a lo secreto que hay en todo individuo; resiliencia entendida como la capacidad para transformar, para reelaborar un acontecimiento insoportable en algo vivible.

Toda creencia religiosa debe ser comprendida e interpretada desde las exigencias textuales y contextuales que ella misma exige. A su vez, el proceso educativo no puede omitir y peor renunciar al proceso de formación intersubjetiva que conduce críticamente a la búsqueda de la verdad y de la justicia.

A continuación, se presentan algunas reflexiones acerca de la incidencia del pensamiento crítico en la comprensión de las creencias religiosas.



Incidencia del pensamiento crítico en la comprensión de las creencias religiosas individuales y sociales

Para la comprensión de este tema, es importante realizar algunas puntualizaciones acerca de la persona y su vinculación con la cultura misma ya que ésta es la que determina de alguna manera el tipo de pensamiento en el sujeto social.

Es así como al observar el comportamiento de las personas, podemos ver que sus acciones y omisiones están orientadas por el sistema de creencias que le han sido inculcadas desde su niñez en su familia, en su cultura y en la sociedad en general. La religión, como elemento cultural, también tiene un papel preponderante en la formación de la conciencia moral del ser humano. Más allá del aspecto mágico que acompaña a toda religión, el comportamiento moral, es un elemento determinante para lograr la “salvación”. Es por eso que las instituciones religiosas:

...suministran un sistema de reglas y normas de conducta. [...] Las religiones además no son un simple sistema de creencias, ellas definen un modo de vida. En ellas yacen normas de conducta que regulan varias formas de comportamiento. Ellas pueden gobernar la relación entre los sexos y determinar qué conducta sexual es virtuosa o pecaminosa. Esto también se aplica a la estructura de la familia, delineando el rol apropiado del padre, madre e hijos (Kurtz, 2007, p. 1).

Así mismo, las instituciones religiosas operan sobre otras instituciones sociales complejas que introducen tabúes y fobias, de allí que:

...algunas acciones son juzgadas ejemplo de virtud y nobleza, y son recompensadas tanto en esta vida como en la siguiente. Otras son consideradas malvadas e impermisibles, y quizás puedan ser castigadas con la muerte, excomunión, exilio, castigos físicos, prisión o desfavoreciéndolas (Kurtz, 2007, p. 1).

Como queda en evidencia, la religión tiene una gran capacidad para influir en las personas. Por esta razón, la necesidad de analizar críticamente las creencias religiosas continúa vigente; más aún cuando, día a día, se puede observar que la religión va regresando al ámbito público. Esta realidad se hace visible debido a que:

...las huellas sociales de la religión se detectan hoy principalmente en dos ámbitos distintos. Por una parte, las religiones adoptan una postura concreta ante las cuestiones políticas o toman parte en los debates oficiales. [...] Pero también las demás comunidades religiosas –islamistas, budis-

tas, hinduistas, etc.- se han vuelto unos actores cada vez más importantes en las sociedades occidentales (Reder & Schmidt, 2009, pp. 15-16).

Como bien lo indican los autores citados, la religión vuelve a tener vigencia en la sociedad contemporánea. A pesar del gran avance de las ciencias fácticas y teóricas iniciadas en la modernidad, que en gran medida ya han explicado mucho de lo que antes se le atribuía a Dios, en la actualidad, no se ha dejado de buscar algo o alguien trascendente que de sentido a la existencia del hombre.

Esta es la razón por la que, a pesar de que, desde mediados del siglo anterior y con la influencia del pensamiento posmoderno, las religiones más conocidas como el cristianismo o el judaísmo -sobre todo en Europa-, han tenido una disminución de sus seguidores, también es cierto que gran parte de personas pasan a integrar las filas de grupos con otro tipo de creencias tales como el esoterismo, el ocultismo o el chamanismo, por nombrar algunas. Como bien lo expresa Gastaldi (1995):

...sin embargo la modernidad y la posmodernidad, no han destruido la religión, pero sí han posibilitado la deserción masiva de las religiones institucionalizadas, para dar paso a movimientos religiosos y para-religiosos de todo tipo. Asistimos al 'boom' del esoterismo... (p. 27).

Ahora bien, tanto las religiones históricas como los grupos esotéricos, de una u otra forma, suelen influir en el comportamiento humano. Para lograr dicha influencia, los distintos grupos religiosos han desarrollado métodos de adoctrinamiento para inculcar sus contenidos de fe. Sabemos que:

El adoctrinamiento tiene como fin inculcar en la población una forma de pensar. Este objetivo ha sido primordial en diversos gobiernos y administraciones. Es indiferente la época y el lugar. El adoctrinamiento y el control social han estado presentes a lo largo de la historia y han adoptado diversas formas, que actualmente siguen presentes (Rodríguez, 2015, p. 18)

Pero, como ya ha sucedido en la historia, toda doctrina puede ser utilizada para manipular y controlar.

Como ejemplo de esta manipulación podemos mencionar la caza de brujas que tuvo lugar en la Europa Medieval. Según Francisco Burgos "La bruja encarnaba un espíritu de subversión contra el orden establecido por el Estado y la Iglesia. Su figura era sinónimo de conspiración contra la sociedad y sus instituciones aliándose a la vez con las fuerzas del mal" (Burgos, 2011, p. 2).

Para contrarrestar este peligro, la sociedad patriarcal de aquella época imponía unas formas de ser y de actuar, unas normas que debían ser cumplidas, es así como:

.... en la sociedad destacaba el miedo a lo desconocido. No podían entender cómo eran capaces de curar ciertas enfermedades, cómo llevar a cabo un parto con grandes complicaciones y cómo reunían tantos saberes y conocimientos. El adoctrinamiento era tal que hasta usaban a los niños para que acusaran a sus propios padres (Rodríguez, 2015, p. 18).

Algo que se debe analizar en el ámbito del adoctrinamiento, es que, los contenidos de tales enseñanzas quedan a discreción de las instituciones religiosas, de los líderes o de la familia. Esto implica que, los creyentes, bien pueden ser educados en valores como en antivaleores; todo depende de las concepciones de bien y de mal que tengan los líderes de turno.

La implicación negativa de esta realidad es que, el adoctrinamiento religioso, bien podría ser perjudicial para los niños o los jóvenes que la reciben. Esta fue una de las preocupaciones del gobierno francés, por ejemplo, cuando en mayo de 2013, analizó las reformas a su ley de educación. Briones Irene (2013) lo comenta así:

Además, el aumento del control de la instrucción en familia, se dispara bajo el temor de que muchos niños, franceses y extranjeros, entre los seis y los dieciséis años no atiendan a la escuela, siendo objeto de la influencia de sectas. Los niños corren el riesgo de ser marginados y de ser incapaces de desarrollar un espíritu crítico. Estas razones fueron sopesadas durante las discusiones parlamentarias de la ley (p. 78).

Es verdad que en los países democráticos en donde se respetan los derechos humanos y las libertades individuales, está consagrada la libertad de culto y la libertad de conciencia, pero, dichas libertades, no siempre contribuyen al bienestar de los ciudadanos. Ante los problemas mencionados, es muy atinente lo dicho por Nuria Rodríguez (2015): “la mejor forma de hacer frente a la manipulación es adoptar un sentido crítico, estar informado, poseer una gran cultura y adoptar distintos puntos de vista” (p. 37). La ignorancia está íntimamente relacionada con el adoctrinamiento.

En la actualidad, persiste la necesidad de superar la manipulación y el miedo. Como ya lo indica la autora citada, el desarrollar una actitud crítica, contribuirá mucho para superar el adoctrinamiento irreflexivo.

Todo lo anteriormente abordado conduce a la reflexión necesaria sobre *el diálogo que debe existir entre razón y fe, mediado por el pensamiento crítico.*

De acuerdo al análisis realizado, la fe religiosa no debe ser meramente dogmática. La capacidad reflexiva del ser humano debe también iluminar el ámbito de la fe que a decir de Habermas (2006):

El refrenamiento de la religión por la razón no es asunto de la autoterapia filosófica; no sirve a la higiene mental propia, sino a la protección del público general frente a dos formas de dogmatismo. Por una parte, el ilustrado Kant querría hacer valer la autoridad de la razón y de la conciencia moral individual contra una ortodoxia encastillada eclesialmente, que hace de los principios naturales de la moral un asunto secundario. Pero por otra parte, el moralista Kant ataca también el escepticismo derrotista de la Ilustración. Contra el escepticismo, Kant quería salvar los contenidos de fe y las obligaciones de la religión que puedan justificarse dentro de los límites de la mera razón (p. 218).

228



De esta forma, Habermas (2006) indica que razón y fe, no se excluyen ni se anulan entre sí, sino que pueden colaborar en pro del crecimiento humano. Más que defender una verdad revelada y unos preceptos infalibles, las creencias religiosas deben propender a la realización vital de quienes compartan una u otra creencia religiosa. Este objetivo se alcanzará sólo si la fe se deja iluminar por la razón y la razón no se cierre sobre sí misma, negando los aportes axiológicos que bien pueden aportar las distintas creencias religiosas.

Para mostrar la forma en que la fe puede beneficiarse de la razón, a continuación, se presenta un ejercicio de aplicación. Se analiza una creencia religiosa, siguiendo la metodología resumida en diez pasos, propuesta por Robert Ennis (citado por ARENAS, 2013, p. 83). La creencia a analizar es la que indica que Dios ha prohibido a sus fieles hacerse una transfusión de sangre. A continuación, se desarrolla cada uno de los 10 pasos indicados por Ennis (1989) en el libro *El pensamiento crítico*:

1. *Evaluación de la credibilidad de las fuentes*: Las fuentes de la creencia mencionada es la Biblia. Las citas utilizadas para justificar esta práctica son: Levítico 17, 10 y en Hechos 15, 28-29. Al analizar objetivamente las citas, no se puede encontrar una prohibición explícita de realizar transfusiones de sangre, es decir la prohibición no existe. Debemos tomar en cuenta que la fuente proviene de una cultura de hace más de dos mil años, por eso, para no caer en errores, hay que analizar el contexto en el que surge dicha idea.

2. *Reconocimiento de las conclusiones, razones y suposiciones*: Conclusión: Dios prohíbe las transfusiones de sangre. Razones: La Biblia lo ordena y hay que obedecer a Dios. Suposición: Las transfusiones están en contra de la voluntad de Dios.

3. *Valoración de la calidad del argumento, incluso la aceptabilidad de las razones, suposiciones y hechos en los que se apoya:* La calidad del argumento es muy elemental. Al no haber una prohibición explícita, a través de una interpretación por demás subjetiva, se hace decir a la Biblia algo que no consta en ella. Desde la perspectiva de la dignidad humana, aún si la prohibición fuera explícita, es inaceptable, ya que atenta contra el derecho a la vida de hombre.

4. *Elaboración de un punto de vista propio sobre el tema, así como de su justificación:* El autor de este artículo considera que ningún precepto religioso debe atentar contra la vida de ningún ser humano. Justificación: Desde la perspectiva del autor de este artículo, se afirma que resulta contradictorio que Dios cree al hombre para que muera, solo por no obedecer una interpretación particular de un texto bíblico.

5. *Formulación de proposiciones de aclaraciones pertinentes:* No todo lo que una persona cree necesariamente es verdad. Si alguien cree que debe morir por un precepto religioso, debe preguntarse si aquello en lo que cree es realmente la voluntad de Dios.

6. *Concepción de experiencias y evaluación de proyectos de la experiencia:* como experiencia podemos ver el número de fallecimientos debido a la negativa a realizarse una transfusión de sangre. Como proyecto sería emprender campañas de concienciación para evitar la pérdida de vidas humanas.

7. *Definición de términos en función del contexto:* El término fundamental en el caso que estamos analizando es el de *transfusión*. En el contexto en el que aparecen las citas bíblicas utilizadas para prohibir las transfusiones de sangre, las transfusiones eran inexistentes. Los escritores de la Biblia no tenían conocimiento de esta práctica médica. Por esta razón es imposible decir que Dios o la Biblia prohíben las transfusiones de sangre.

8. *Manifestación de una mente abierta:* En este caso, sería deseable que los que comparten esta creencia tengan una mente abierta para evitar la muerte. Desde la perspectiva de los que no compartimos esa creencia, una mentalidad abierta no significa dejarlos morir sin más. Un signo de mentalidad abierta sería dialogar con estas personas para que desarrollen el pensamiento crítico y no mueran solo por una creencia religiosa.

9. *Realizar un esfuerzo constante por estar bien informado:* Una persona que comparte dicha creencia, debería investigar más acerca de lo que dice la ciencia con respecto a la naturaleza y los beneficios de las transfusiones de sangre. También es importante acudir a fuentes imparciales, de ese modo se puede obtener información más objetiva. A nivel educativo, es importante que, en la educación formal, se imparta conoci-



miento acerca del tema que nos ocupa. Con el conocimiento adquirido, las personas tendrán un mejor criterio al momento en que se le invite a compartir dicha creencia.

10. *Formulación de conclusiones cuando la situación lo justifique*: El hecho de que mueran personas justifica sacar las siguientes conclusiones: a) ninguna creencia religiosa debería fomentar, directa o indirectamente, la muerte de sus integrantes. b) todas las religiones deben propender a la formación en valores y a defender los derechos humanos. c) toda interpretación bíblica debe hacerse con rigurosidad filosófica.

Por otra parte, la reflexión acerca de la condición humana parece constituirse en uno de los temas centrales de la filosofía y de las comunidades seculares. En tal virtud, es importante revisar cómo incide el pensamiento crítico en la comprensión de las creencias religiosas como una parte fundamental de la cultura y de la sociedad.

El pensamiento crítico permite superar los criterios unidireccionales del puro racionalismo, del naturalismo o del mero empirismo, al contrario, la ejercitación de este tipo de pensamiento incide notablemente en el sujeto a través de los siguientes enfoques y principios:

- Enfoque constructivista para deconstruir, reconstruir y proponer activa y críticamente
- Principio de individualidad que exige los caracteres individuales y personales (la subjetividad)
- Principio de socialización/colectividad que supone trascender la pura subjetividad cerrada para abrirse a las relaciones intersubjetivas
- Enfoque praxológico que determina la función práctica que implica admitir la dimensión operativa que permite la superación de la opresión, de la tendencia sumisa y de tinte colonial.
- Principio de cultura que se constituye en el manto que cubre el ser y el hacer humano; principio de cultura que hace reconocer la afirmación de Ortega y Gasset: el ser humano no tiene naturaleza, sino cultura. Esto es admitir que la naturaleza humana es la cultura. La cultura se encuentra determinada por diversos factores.
- Principio temporal por cuanto el ser humano, su pensar y actuar se encuentra inmerso en un tiempo y un espacio determinado.

El pensamiento crítico permitirá enfocar las creencias religiosas de manera objetiva, constructiva y proyectiva mirando la realidad individual sin descartar la realidad del otro y del contexto. Prosigue un conjunto de alternativas para la comprensión racional de las creencias religiosas.



Alternativas para la comprensión racional de las creencias religiosas

En este acápite se propone un conjunto de alternativas para la comprensión racional de las creencias religiosas. Todas las alternativas pedagógicas que aquí se proponen han sido derivadas de los principios del pensamiento crítico y creativo:

- Establecer escenarios lúdicos y atractivos que potencien el desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico y creativo.
- Plantear problemas y preguntas directrices que orienten a los estudiantes para ejercitar su pensamiento con claridad y precisión.
- Apertura de espacios de reflexión que permitan generar soluciones creativas frente a la formulación de problemas sencillos y complejos
- Fomentar la capacidad de argumentación y de respeto por las opiniones ajenas y/o formulación de ideas divergentes
- Promover los principales valores como la libertad de pensamiento, de expresión, empatía, justicia, igualdad, honestidad, responsabilidad y humildad.
- Propiciar habilidades colaborativas, cooperativas y de participación colectiva.

231



Las alternativas que preceden pueden complementarse con el *uso de estrategias didácticas* para el desarrollo de ciertas operaciones mentales como las estipuladas por Floralba Aguilar (2017):

1. **Comparación mediante la interrogación (CMI).** Permite proponer un conjunto de ejemplos, hechos, problemas o temas para buscar semejanzas y diferencias y a continuación se deberá seguir la guía propuesta para desarrollar esta operación:

- ¿Cuáles son las diferencias existentes entre los ejemplos, problemas, hechos, objetos, casos o temas propuestos?
- ¿Con qué aspectos discrepa?
- ¿Cuáles son las similitudes encontradas?
- ¿Con qué aspectos concuerda?

2. **Interés, expectativa y sentido (IES).** Intenta responder a cada una de las siguientes preguntas que orientan el procedimiento:

- ¿Por qué debo saber sobre esto? (permite determinar la curiosidad e interés por el conocimiento).

- ¿Qué sucedería si supiera sobre esto? (permite identificar la expectativa por saber sobre el tema, hecho o problema)
- ¿Para qué me sirve este nuevo conocimiento? (determinar la importancia o la necesidad de un nuevo aprendizaje)

3. Reflexión, acuerdo, desacuerdo y conclusión (RADC). Consiste en proceder críticamente en función de lo solicitado:

- Proceso de asociación de las características observadas y la interiorización del tema, problema o del objeto analizado.
- Identificación de la tesis, características, ideas, proposiciones o argumentos con los que comparte
- Determinación de ideas, proposiciones o argumentos con los que discrepa o no se encuentra de acuerdo Construcción de una nueva idea, propuesta o argumento sobre el tema, problema u objeto analizado.

Así mismo, Santiuste *et al.* (2001) conceden un lugar a las inferencias dentro de lo que denominan los procesos cognitivos del pensamiento crítico, ellos consideran los siguientes cinco procesos fundamentales:

Analizar: consiste en identificar las partes o componentes de un objeto y descubrir sus relaciones. Implica establecer un criterio o un propósito para el análisis, reconocer las diferentes partes o elementos, identificar las relaciones entre éstas, e identificar el principio integrador o regulador.

Inferir: obtener una información a partir de los datos disponibles, interpretando, traduciendo, extrapolando. Implica: establecer un propósito, analizar la información disponible, relacionar la información con otros conocimientos, interpretar los datos, reconocer supuestos, señalar causas y efectos, hacer generalizaciones y predicciones.

Razonar: llegar lógicamente, deductivamente e inductivamente, a una conclusión o proposición a partir de otras premisas o proposiciones. Implica establecer un propósito, identificar y analizar las premisas, derivar lógicamente una conclusión, y analizar la relación entre las premisas y la conclusión.

Solucionar problemas: superar los obstáculos y vencer las dificultades que impiden lograr un objetivo. Implica establecer un propósito, identificar un problema; analizar el problema, punto de partida, objetivo, dificultades, recursos; formular vías o alternativas de solución, evaluar posibles alternativas y elegir, y actuar evaluando procesos y resultados.

Tomar decisiones: selección de un plan de acción para lograr un objetivo. Implica identificar objetivos, identificar alternativas, analizar y evaluar alternativas, teniendo en cuenta valores, limitaciones, recursos, consecuencias y costos, evaluar y jerarquizar las alternativas según criterios,

seleccionar la alternativa y ponerla en práctica, y evaluar procesos y resultados (p. 387).

Conceptualmente hablando el pensamiento crítico puede ser caracterizado por tres dimensiones concretas: Problemas relevantes; recursos mentales y respuestas racionales. Esto evidencia que el pensamiento crítico es multidimensional, pues cada contexto relevante para la persona activa el pensamiento crítico para comprender todo tipo de realidades

Los recursos mentales, comprenden tanto los conocimientos y experiencias previas del sujeto como sus habilidades y destrezas para manejar tales conocimientos. Se incluyen aquí los conocimientos tanto sobre el conocimiento en sí mismo como sobre los procedimientos y estrategias para abordarlo.

Lo que importa es mostrar que una filosofía crítica es un espacio de encuentros, de tolerancia, de examen crítico de las ideas que hacen posible pensar en la sociedad como un espacio renovador, es decir, la capacidad crítica es la que hace que el ser humano pueda renovar la cultura, la sociedad, la familia, e incluso la religión.

Como es de dominio público, a pesar de que el fenómeno religioso sí tiene mucho que aportar en la formación integral del ser humano, lastimosamente también hay mucha manipulación y mentira. Para tratar de superar lo negativo que tiene el fenómeno religioso, aplicar la metodología propuesta por el pensamiento crítico será de utilidad. Como requisito previo será necesario conocer las características de las creencias en general y las creencias religiosas en particular.

Conclusiones

Del análisis realizado, se puede concluir que el método analítico llamado pensamiento crítico, es un método muy útil para desarrollar la capacidad de entendimiento de las personas que son entrenadas en dicho método.

Facione (2007) resume bien los beneficios de actuar con pensamiento crítico cuando expresa:

Enseñe a las personas a tomar decisiones acertadas y las equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella. Ser educado y hacer juicios acertados no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa, o exitosa en términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre. Y es definitivamente mejor que afrontar las consecuencias de tomar malas decisiones y mejor que agobiar a amigos,

familia, y al resto de nosotros con las consecuencias indeseables y evitables de esas decisiones desacertadas (Facione, 2007, p.1).

Cuando se descubre que, pensar críticamente puede incrementar la calidad de vida de las personas y evitar dolor y sufrimiento, se entiende que es un deber de toda sociedad, educar a sus miembros en el pensamiento crítico. Todo ser humano tiene el derecho a que se le enseñe a pensar críticamente. En el momento en que la persona desarrolla dicha capacidad, entiende mejor su entorno social, cultural, político y religioso. Así, su calidad de vida puede incrementarse, ya que, una manera crítica de ver la vida, le ayudará a tomar mejores decisiones en pro de su perfeccionamiento personal, social y económico.

En el ámbito religioso, la persona que ha desarrollado su capacidad crítica, puede entender mejor sus creencias. En la medida que las personas sean capaces de analizar racionalmente su fe, podrán entender si es coherente o incoherente, edificante o destructiva. Al entender lo uno y lo otro, el integrante de cualquier religión, podrá depurar sus creencias haciéndolas más humanas.

En lo educativo, es de vital importancia que se diseñen políticas tendentes a desarrollar la capacidad crítica del niño, del joven y del adulto. Como lo expresa Floralba Aguilar (2008):

A lo largo de la historia se ha podido evidenciar que tanto la educación como la ética persiguen un objetivo fundamental: la formación de la conciencia moral del hombre para que éste intuya los valores éticos, logre el desarrollo y la maduración de la personalidad tanto en el ámbito físico, mental, afectivo, moral y trascendente, así como la integración del ser humano con la naturaleza, con la sociedad y con Dios, lo cual prueba la afirmación de que el hombre es por naturaleza: “un ser en relación” y que el desarrollo moral avanza cuando, como dice Lévinas, se tiene conciencia del otro como rostro humano, un ser que me espera, un ser que me exige una responsabilidad, que requiere compartir el proyecto de humanizar este mundo (Aguilar, 2008, p. 50).

Sólo con ciudadanos formados en valores éticos, será posible una sociedad más justa, pacífica y tolerante.

De la misma manera, en el ámbito religioso, la capacidad crítica es una herramienta muy eficaz para el creyente. Gracias a un criterio formado, un creyente puede discernir entre la verdad y la mentira, descubrir el engaño, evitar el dogmatismo y el fanatismo. Con un criterio formado, aquella persona que profese una fe religiosa, será capaz de evitar la cerrazón sobre sí mismo y podrá abrirse al respeto y a la tolerancia, de esta

forma será posible convivir pacíficamente con aquellos que no comparten sus creencias.

Para terminar, es importante recordar la frase de Hans Küng: “No puede haber paz entre las naciones sin paz entre las religiones” (Küng, 1995, p. 98). Y no habrá paz religiosa, si no se educa a los creyentes en el respeto a las creencias de los demás. En el momento en que las distintas comunidades religiosas se cierran sobre sí mismas y niegan validez a otras formas de creer, será imposible forjar el mundo de paz y justicia que todos anhelamos. Solo en la medida en que los seres humanos seamos capaces de superar los prejuicios personales, sociales, políticos y religiosos, seremos capaces de formar una sociedad realmente humana.

Bibliografía

235



AGUILAR-GORDÓN, Floralba

- 2008 Estructura, relaciones, límites y perspectivas de ética. *Revista Sophia: Colección de la Filosofía de la Educación*, 5, 39-78. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- 2012 Editorial. Desarrollo del pensamiento desde una perspectiva filosófica, pedagógica y psicológica. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- 2017 Estrategias didácticas para desarrollar operaciones mentales en el sujeto que aprende. *Revista Tópos para un debate de lo educativo*, 9, 41-54. Uruguay: Publicación anual del Centro Regional de Profesores del Norte.

ARENAS-DOLZ, Francisco

- 2013 *El valor cognitivo y social de la retórica*. Valencia: Reproexpres Ediciones.

BRIONES, Irene María

- 2014 Análisis de la ley orgánica de mejora de la calidad de la educación y su repercusión sobre la libertad de conciencia y la educación en familia.. En: *Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia* (pp. 39-88). Madrid: Dykinson.

BURGOS, Francisco

- 2011 *Inquisición: la caza de brujas. Innovación y experiencias educativas*, 43(2).

CORTINA, Adela

- 1996 *Ética Mínima*. Madrid: Tecnos.

DEMON, Jos

- 2013 La hermenéutica según Hans-Georg Gadamer y su aporte a la educación. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 15. Quito: Abya-Yala.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

- 2017 Diccionario, recuperado de: <http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=FnJDQ1XxpDXX2wJBbQyk>

- FACIONE, Peter
2007 *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* www.eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf
- FERRATER, José
2001 *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- GASTALDI, Ítalo
1995 *Educación y evangelizar en la posmodernidad*. Quito: Ediciones UPS.
- GONZÁLEZ, José Hipólito
2006 *Discernimiento: Evolución del Pensamiento Crítico en la Educación Superior*. Cali: Universidad Icesi.
- GONZÁLEZ, Ignacio
2013 *Sociedad, cultura y educación*. San Miguel: UGB Editores.
- GRAU, José
2009 *Martín Lutero y la interpretación de la Biblia*. Recuperado de <https://goo.gl/nHHb9H>
- HABERMAS, Jürgen
2006 *Entre naturalismo y religión*. Barcelona: Paidós.
- HENDERSON, Nan y MILSTEIN, Mike
2003 *La resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- HERRERO, Joan Llido
1999 *Huellas del espíritu en la prehistoria castellanense*. Universidad Jaume I.
- KANT, Immanuel
1972 *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Barcelona: Zeus.
- KÜNG, Hans
1995 *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- KURTZ, Paul
1996 La función moral de la religión. *Revista Peruana de Filosofía Aplicada*, 5.
- MINA PAZ, Álvaro
2012 Amor a la filosofía y el espíritu crítico. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 181-190). Quito: Abya-Yala.
- PAUL, Richard & ELDER, Linda
2003 La mini guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas, *Fundación para el Pensamiento Crítico*. Recuperado de <https://goo.gl/sZPD>
- REDER, Michael, & SCHMIDT, Josef
2009 *Habermas y la religión*. En: *Carta al Papa*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ, Nuria
2015 *Adoctrinamiento y educación en España durante el franquismo*. Recuperado de <https://goo.gl/sta6Yx>
- SALADINO, Alberto
2012 Pensamiento crítico, Universidad autónoma de México. Instituto de Ciencias Sociales. En: *Conceptos y fenómenos sociales de nuestro tiempo*. Recuperado de <https://goo.gl/tUWLZI>
- SANTIUSTE BERMEJO, Víctor et al.
2001 *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- STOLL, David
2002 *¿América Latina se vuelve Protestante?* <https://goo.gl/PM7pS6>

SUMNER, William

1940 *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. New York: Ginn and Co.

TORRES, Fernando

2011 *El nuevo esclavo negro*. Boominton: Palibrio.

TORRES, Rosa María

1998 Qué y cómo aprender. En: *El pensador crítico* (pp. 53-87). México: SEP. Recuperado de <https://goo.gl/LvfdYo>

Fecha de recepción del documento: 8 de febrero de 2017

Fecha de revisión del documento: 10 de mayo de 2017

Fecha de aceptación del documento: 15 de julio de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018



LA ESCUELA PENSADA DESDE EL PLURALISMO

A FAVOR DE UNA CULTURA DE PAZ

The school thought from pluralism in favor of a culture of peace

*JESSICA A. BEJARANO CHAMORRO**

Universidad Mariana. San Juan de Pasto/ Nariño-Colombia
jbejarano@umariana.edu.co
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8259-2331>

*EYNER F. CHAMORRO GUERRERO***

Universidad Mariana. San Juan de Pasto/ Nariño-Colombia
echamorro@umariana.edu.co
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6693-3370>

*DIEGO A. RODRÍGUEZ ORTIZ****

Universidad Mariana. San Juan de Pasto / Nariño-Colombia
drodriguez@umariana.edu.co
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2613-4376>

“... la educación religiosa pluralista se postula contribuyendo a la educación para la paz, la formación ciudadana y la educación para la democracia. De igual forma, una educación religiosa pluralista tiene como objetivo vincular el fenómeno religioso con una serie de temas que hoy están emergiendo con fuerza como son los del género y la religión; diversidad social y cultural y religión; terrorismo y religión, bioética y religión, etc.”
(Magendzo, 2008, p. 16)

Forma sugerida de citar: Bejarano Chamorro, Jessica Andrea, Chamorro Guerrero, Eyner Fabián & Rodríguez Ortiz, Diego Alexander (2018). La escuela pensada desde el pluralismo a favor de una cultura de paz. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 239-263.

* Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas. Magister en Pedagogía. Docente e investigadora de la Facultad de Postgrados y Relaciones Internacionales de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto. Nariño.

** Licenciado en Filosofía y Teología. Magister en Educación. Docente e investigador del departamento de Humanidades de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto. Nariño.

*** Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Magister en Pedagogía. Docente e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana. San Juan de Pasto. Nariño.

Resumen

El presente artículo, de resultado de una investigación, tiene como propósito analizar los conceptos de violencia y de paz, aplicados a la diversidad religiosa y la educación religiosa escolar, de donde se sustrajo lo siguiente: en primer lugar, la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso, como realidades presentes en la formación religiosa, se vienen abordando desde un enfoque exclusivista, inclusivista y pluralista, conforme los intereses institucionales de quienes la imparten. En segundo lugar, las religiones e iglesias pueden ser promotoras de violencia cuando fomenta actos discriminatorios, y de paz, cuando se crean escenarios para el diálogo abierto, crítico, argumentativo, respetuoso y tolerante, situación que debe tenerse en cuenta en toda formación religiosa. Finalmente, en tercer lugar, la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso siguen siendo una necesidad formativa y una disposición para la configuración de una sociedad justa y fraterna, el cual exige pluralizar el discurso en toda la estructura curricular. Es así como el presente artículo resultado de investigación amparado bajo el paradigma mixto con una dominancia cualitativa y complementación cuantitativa desde la tipología de estudio de caso, con enfoque hermenéutico, desde una perspectiva temporal transeccional, se vale de encuestas, grupos focales y revisión bibliográfica y documental, con el fin de presentar, como último resultado, una propuesta de diseño curricular para algunos programas universitarios. Por lo tanto conllevó hacer un estudio detallado en los colegios y universidades a docentes y estudiantes de la cátedra de Educación Religiosa, de los cuales se trabajó con las tres categorías: diversidad religiosa, educación religiosa y educación para la paz.

Palabras claves

Diversidad, religioso, diálogo interreligioso, educación religiosa, cultura de paz.

Abstract

The present research result article has the purpose to analyze the concepts of violence and peace, applied to the religious diversity and religious school education, from which the following was subtracted: first, religious diversity and interreligious dialogue, such as actual realities in religious formation, they have been addressing from an exclusivism, inclusivism and pluralism approach, according to the institutional interests of those who teach. Second, religions and churches can be promoters of violence when they encourage discriminatory, and peace acts, when places are created for open, critical, argumentative, respectful and tolerant dialogue, situation that should be taken into account during the the religious education. Finally, third, religious diversity and interreligious dialogue remains a formative need and a disposition to build a fair and fraternal society, it demands to pluralize the speech in all the curricular structure.

Thus, this article is the result of research based on mixed paradigm with qualitative dominance and quantitative complementation from the case study typology, with a hermeneutic approach, from a transactional time perspective, using surveys, focus groups and bibliographic and documentary review, in order to present, as a final result, a curricular design proposal for some university programs. This led to make a detailed study in high schools and universities to teachers and students of the professorship of Religious Education, of which were worked with the three categories: religious diversity, religious education and education for peace.

Keywords

Diversity, religious, interreligious dialogue, religious education, peace culture.

Introducción

El ámbito propio de la investigación en Educación Religiosa Escolar ha sido, permanentemente, un escenario de preocupación y de acción de

distintos actores sociales que se han preguntado tanto por la dinámica interna como por las consecuencias de dicho espacio de formación tan particular. Por lo tanto, para explicitar lo que se pretende con este esfuerzo investigativo, se hace necesario considerar algunas cuestiones fundamentales que se enuncian a continuación:

En primer lugar, si bien es cierto que las leyes de muchos países, regulan, en mayor o menor medida, la gestión de la educación religiosa escolar, la preocupación del equipo investigador se dirige al impacto de quienes orientan dicha educación en la generación de ambientes de violencia o de paz, en la medida que, de acuerdo con Tamayo Acosta (2004), las diversas expresiones religiosas ha sido, históricamente, causa o excusa para ambas tendencias en el orden local y mundial.

En segundo lugar, desde el punto de vista filosófico, y de acuerdo con Marco Raúl Mejía, “son tiempos de cambios profundos, un cambio de época y no sólo una época de cambios, que trastoca la composición de lo humano en sus maneras de ver, sentir, interactuar, amar, especialmente en las nuevas generaciones” (Mejía, 2001, p. 1). Una realidad caracterizada por la globalización y su forma de financiación neoliberal, el advenimiento de lo digital, los recursos tecnológicos, como otros, que a futuro construirán el reemplazo artificial de todas y cada una de las funciones humanas vitales, incluso aquella que ha hecho de los seres humanos la especie más poderosa sobre otras especies: los vínculos; como lo sustenta Vélez (2014):

Los nuevos escenarios de globalización del conocimiento que han posibilitado el aumento de la democracia, aunados a unos sistemas que delegan la determinación de las normas en los individuos, han conducido a la configuración de una anarquía postmoderna, en la cual la lucha no solo se centra en los poderes hegemónicos, cada vez más ampliamente cuestionados, sino en la reivindicación de la autonomía para el ejercicio político que requiere de un ciudadano más consciente (p. 11).

Por consiguiente, es tarea de la educación capacitar al ser humano en la formación crítica y argumentativa, capaz de sostener su propio disenso con firmeza, un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir al rebaño es un ser valioso para la democracia.

En tercer lugar, de acuerdo con Fonet (2007), la apertura y valoración debida hacia la diversidad cultural está imponiéndose, dando origen a un nuevo paradigma, cuya influencia está impregnando todas las esferas sociales y aspectos de la cultura, incluyendo, por supuesto, la religión. Según el autor no es posible dar continuidad a la antigua inculturación (para este caso la cristiana), que simplemente hacía presencia sin valorar

suficientemente la diferencia, sino que es indispensable dar el paso hacia la interculturalidad.

En cuarto lugar se encuentran las manifestaciones en donde se devela el clamor de miles de personas que gritan desde el desierto la evidente pérdida de lo humano. Sería consolador, como lo anuncia Parra (2007) que de todas las manifestaciones antihumanitarias se diera lugar a la lógica del diálogo, la justicia y la paz, situación que, de acuerdo al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, debe tenerse presente en los procesos formativos de todas las instituciones educativas (UNESCO, 2008). De este modo la educación religiosa escolar, como área de formación humana, tiene la obligación de retomar los componentes de las tradiciones religiosas y, desde allí, formar hombres y mujeres que crean y vivan profundamente la paz.

242



A partir de lo anterior, el presente artículo se encuentra, en primera instancia, inspirado en un propósito general: analizar en qué medida quienes asumen la educación religiosa en escuelas, colegios y universidades, en un ambiente generalizado de diversidad cultural y religiosa, inciden directamente en la formación de actitudes de violencia o de paz en niños, niñas y adolescentes. En segunda instancia, cuestionar si la formación recibida y el currículo que está a la base de la formación religiosa en colegios y universidades tienen como fin presentar la dimensión religiosa, en un ambiente donde se viva el pluralismo, la diversidad y el diálogo, como impulsora de un sano ambiente de paz. Es preciso mencionar que a nivel local y nacional en la ciudad de Pasto no se presentan investigaciones de este tipo, por lo tanto la investigación se presenta como novedosa y de gran aporte a las Instituciones Educativas a nivel de básica media y superior.

Por lo tanto, la investigación tuvo un rigor metodológico bajo el paradigma mixto con predominancia cualitativa y complementación cuantitativa, para ello se fundamentó con el enfoque hermenéutico en cuanto a las entrevistas, análisis documental y grupo focal, por otro lado se realizó un análisis comparativo desde una perspectiva temporal transeccional a través de encuestas a 966 estudiantes pertenecientes a tres colegios privados católicos y tres colegios oficiales y una Universidad privada Católica de la ciudad de Pasto.

Por consiguiente, a lo largo del texto se encontrará el desarrollo de los capítulos de resultados de investigación, lo cual direccionan los aspectos más relevantes de la investigación, en cuanto al diálogo entre las tres variables de estudio, la diversidad religiosa y educación religiosa escolar; ERE (educación religiosa escolar) diversidad y diálogo interreligioso; ERE, diversidad religiosa, diálogo interreligioso y cultura de paz

Diversidad religiosa y educación religiosa escolar

La diversidad religiosa y el diálogo religioso y/o ecuménico es una realidad que cada día está ganando terreno en la familia, la sociedad y la escuela a nivel local y posiblemente nacional, sin embargo se requiere seguir trabajando al respecto, con la seriedad y compromiso necesarios, si algún día se sueña con lograr, desde la postura de Herder, el *Bildung*, es decir, el “Ascenso a la humanidad” (Sánchez, 2004, p. 22).

En cuanto al tema de la diversidad religiosa y el diálogo religioso, se puede decir que es un fenómeno presente en las instituciones educativas objeto de investigación, como posiblemente en todas a nivel nacional (independientemente del grado de escolaridad). Sin embargo, como lo sostiene Basset (1996, p. 391) el tema de la diversidad y el diálogo interreligioso “constituye un desafío crucial, del que depende, en gran medida, la naturaleza y la credibilidad de la fe y del testimonio de los creyentes de todas las convicciones”. Lo anterior se debe, según el autor, no al típico enfrentamiento entre religión y modernidad de donde se desprende el problema de la secularización, el ateísmo y el nihilismo, sino a la presencia de una nueva realidad que invade todas las esferas e instituciones sociales: la postmodernidad (Basset, 1996, p. 9).

Lo expuesto hasta aquí obliga a considerar, según Basset (1996), dos aspectos de importancia capital que resultan definitivos en los resultados obtenidos. El primero consiste en:

La postmodernidad operada en el campo de lo religioso coincide con la emergencia de un nuevo modelo, el modelo pluralista, en contraste con los modelos más usuales (que siguen perdurando todavía hoy en los casos de ciertas tradiciones religiosas), a saber: el modelo aislacionista y el modelo expansionista (p. 9).

El segundo aspecto, siguiendo con Basset consiste, obviamente, en manifestar que el pluralismo, la diversidad y el diálogo interreligioso, como realidades innegables, traen consigo los siguientes riesgos y oportunidades:

Los riesgos los conocemos demasiado bien y ya estamos empezando a comprobar sus efectos corrosivos. Se trata, por una parte, del peligro de una relativización general del mensaje cristiano; y, por otra, de la tentación de llegar, so pretexto de apertura y acogida, a una especie de ecumenismo planetario, que se parecería mucho a un sincretismo. Con todo, una teología responsable, aunque aún esté balbuciendo, debe aceptar el desafío del diálogo interreligioso y transformarlo en una oportunidad para la fe. Pienso, en particular, en dos campos de trabajo que siguen

estando abiertos. La conciencia de un pluralismo religioso insuperable nos invita a redescubrir la singularidad propia de la verdad cristiana y a comprender mejor que puede requerir un compromiso absoluto al creyente, sin convertirse por ello en una verdad exclusiva o inclusiva con respecto a toda otra verdad en el orden religioso o cultural. Por otra parte, aún tenemos que suministrar, teológica y prácticamente, la prueba de que una actitud de diálogo respecto a los no evangelizados no compromete en absoluto el deber permanente que representa para la Iglesia la misión. Más esta última debe ser comprendida, entonces, como testimonio del Reino de Dios, que no cesa de venir, y no, en primer lugar, como voluntad de convertir al otro, a cualquier precio, a la verdad cristiana (1996, pp. 12-13).

244

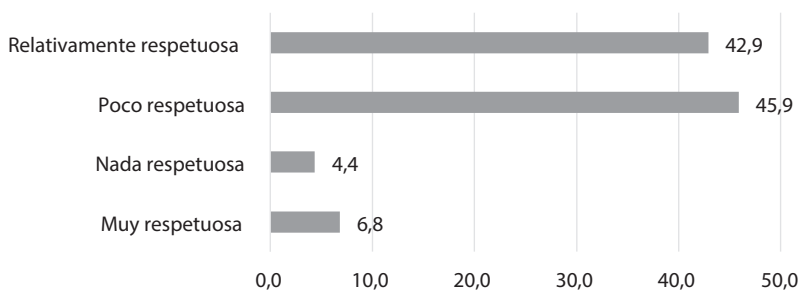


En la actualidad, si la diversidad, el pluralismo y el diálogo interreligioso, a pesar de ser una realidad innegable, no se convierte en uno de los principales aspectos a cultivarse en los procesos formativos en toda comunidad (sea a nivel local, regional y/o nacional), independiente de la institución que se encargue para ello, se pone en riesgo la credibilidad del testimonio de fe de cualquier convicción religiosa. Si es cierto que la religiosidad es una dimensión que busca, en conjunto con las otras, tal como lo dice Küng (1977), la plenitud humana, en un mundo lo más humano y sano posible, donde nadie es superior ni inferior a los demás, también es cierto que la religión, como un aspecto propio de la cultura, y que tiene por objeto dicho fin, debe fomentar, como lo imaginaba Moltmann (1987), el despliegue del mundo de la vida que sólo es posible si se aprende a vivir en comunión, en una red de relaciones recíprocas donde las diferencias y la pluralidad no se constituyen en obstáculos, sino, por el contrario, en riqueza. Ser auténticamente religioso y/o religiosa significa aprender a vivir la unidad en la diversidad, conocer, no para dominar, sino para participar, y, por supuesto, entrar en la compleja red de relaciones en pro de la creación de mundos posibles. Por el contrario, cuando una determinada confesionalidad religiosa mantiene todavía intereses aislacionistas, excluyentes, expansionistas y proselitistas, fuera de corromper su verdadera naturaleza teológica-religiosa, pone en riesgo la convivencia pacífica que sólo es posible cuando se vive en un contexto de apertura, diálogo, tolerancia y respeto. De igual manera Vélez, (2014, p. 10), afirma que, mientras la identidad del yo se alimenta en Occidente a partir de la exclusión, en Oriente no puede sino concebirse desde la pluralidad que no admite subyugación del uno sobre lo otro. Por consiguiente el pluralismo es vital para que exista una relación horizontal con el otro y no vertical donde se mantiene el poder y la subyugación, por

lo tanto es necesario que en nuestras escuelas a través de la dimensión espiritual de la ERE se lleve a cabo un pluralismo para la formación y relación de todos.

Por lo anterior se trae a colación de manera gráfica lo siguiente: ¿Usted respeta la diversidad religiosa en su país?

Gráfico 1
Respeto por la diversidad religiosa en el país



Fuente: Investigación “Educación Religiosa: Violencia y paz”, 2016.

Elaboración: Autores.

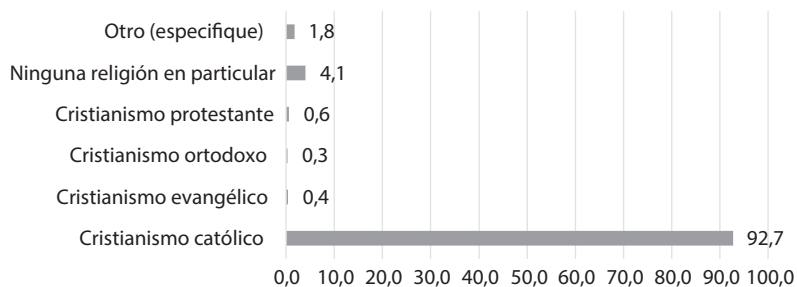
Se observa claramente que, de acuerdo al testimonio de los estudiantes, el respeto y la tolerancia por la diversidad religiosa siguen siendo valores cuya promoción y/o fomento es relativamente bajo, situación que resulta escandalosa en el contexto de país que optó por la democracia y en donde los valores de la libertad, la igualdad, la diversidad y el respeto por la diferencia se constituyen en los garantes de la convivencia pacífica. No obstante, pese a la pregunta, es importante señalar que quienes participan en la encuesta dan a conocer su experiencia en el asunto partiendo del contexto regional en el que se ven inmersos, donde, como se observó en un principio, la mayor parte de la población afirma pertenecer al catolicismo.

Otro asunto que se puede inferir al respecto, es la poca probabilidad, dado el porcentaje, del origen de una respuesta insatisfactoria por parte de quienes no pertenecen al catolicismo. Sin embargo no se puede deducir que, dentro de la comunidad de católicos encuestados, no se incentiva el respeto por la diversidad religiosa, debido a las siguientes razones: en primera instancia, una pregunta relacionada con este aspecto, pero al interior de las familias, muestra que el 96.5% de los investigados manifiestan que sí se inculca este valor, es más, el 90.3% informan que, al interior de las familias, se les enseña a convivir con personas de diferentes religiones, seguido de otra pregunta donde el 64.1% manifiestan

que en su familia se les enseña valores de otras religiones. En segunda instancia, el 80.1% de los encuestados afirman que reciben formación sobre historia de las religiones, el 92.7% sobre el respeto hacia personas de distintas religiones, el 89.3% sobre convivencia con personas de distintas religiones, el 75.4% sobre costumbre de personas que confiesan otras religiones y, finalmente, el 76% quienes sostienen recibir formación sobre ideología de personas de otras religiones. Con todo lo anterior resulta, en apariencia, contradictorio, manifestar que las personas en Colombia sean, en su mayoría, poco o relativamente respetuosas hacia la diversidad religiosa y una minoría afirme lo contrario. Claro está que en la encuesta no existen preguntas sobre el nivel de satisfacción frente a la formación recibida en este asunto al interior de las familia y las instituciones educativas (ODREC, 2015).

En segundo lugar, existe una pregunta relativa a la creencia dominante dentro de la institución educativa, con los resultados:

Gráfico 2
Confesión religiosa dominante en la institución educativa



Fuente: Investigación "Educación Religiosa: Violencia y paz", 2016.

Elaboración: Autores.

Conforme lo indica el gráfico, la confesión religiosa dominante en todas las instituciones educativas es el cristianismo católico. Dicho resultado resulta interesante por dos cosas en particular: por un lado, muchos de los encuestados son personas que estudian en instituciones educativas oficiales; y, por otro lado, la universidad Mariana, como universidad católica privada, está constituida por una población estudiantil heterogénea desde el punto de vista cultural (y por supuesto religioso) y socioeconómico.

Susin (2007), al igual que Tillich, Küng, Panikkar, Hick, Knitter, Morales, Soriano, Gómez, Vigil, Torres, entre otros, observa el pluralismo

como un nuevo paradigma, una señal de nuestro tiempo que supera la unicidad, el universalismo y el absolutismo metafísico del pensamiento occidental tradicional. Un modelo que invita a la comprensión de la realidad como una red compleja en todos sus aspectos, incluidos los sociales, culturales y religiosos, situación que en siglo XX ya se empezó a vislumbrar con el surgimiento de la física cuántica, la teoría de la complejidad de Morín, la realidad líquida de Bauman y los bootstrap de Capra.

Según Susin (2007):

(...) la complejidad de la realidad en su condición plural provoca y exige discernimiento. Requiere un nuevo despertar, que consiste en despertar del sueño dogmático religioso, un nuevo iluminismo, de carácter religioso, a partir de la alteridad y de la pluralidad, y ya no a partir de la subjetividad y de la identidad con pretensiones de universalidad exclusiva y de unicidad absoluta (p. 8).

En el contexto de la investigación, el pluralismo religioso es visto y trabajado desde el concepto de la diversidad religiosa. Un fenómeno que se hace presente y se insinúa al interior de las instituciones educativas, pero que requiere un trabajo que debe ir más allá de un abordaje teórico-básico o de simple respeto por las convicciones religiosas de los otros. El pluralismo o la diversidad religiosa es mucho más que una unidad adscrita al fenómeno religioso que se trabaja en el grado décimo de la educación media y en los primeros semestres de algunas universidades universitarias cuando se aborda la formación humana y humanística; supera la simple comprensión de fenómenos sociales desde la respetable convicción religiosa de quienes se unen al debate o un lapsus o segmento dentro de un currículo de formación religiosa abordada desde una confesión en particular (en este caso la del cristianismo católico) o desde el discurso general de la ética y los valores. Se trata de abrirse una visión pluralista, compleja, seria, crítica y argumentada de la realidad que busque el enriquecimiento y la plenitud de todos y no solamente de unos, en un ambiente de diálogo, tolerancia y respeto.

Volviendo con Susin (2007), el pluralismo es un fenómeno con mucho terreno por ganar, pues, todavía existen personas, instituciones y sociedades enteras que insisten en mantener posiciones religiosas fundamentalistas, hasta llegar al extremo del proselitismo, la exclusión, la discriminación y la violencia.

Las instituciones religiosas y eclesíásticas dudan en el camino de la aceptación del pluralismo religioso como una señal de los tiempos y de Dios vivo, del respeto a la biodiversidad cultural y religiosa, de la hospitalidad

y de la riqueza de la vida. Es comprensible la dificultad, sobre todo en las religiones con pretensión universalista. Aún no sabemos bien cómo reaccionar de forma positiva al pluralismo desde el punto de vista de la misión, del ecumenismo, de la hospitalidad de las religiones, de la aceptación de la biodiversidad cultural en la que las religiones se expresan como riqueza humana más profunda y su encuentro con lo divino (Susin, 2007, p. 9).

Claro está que no se trata de ahogarse en el discurso pluralista, fundamentado bajo las pretensiones de la globalización, debido a que el mismo es excluyente y totalmente indiferente de los más pobres, de las minorías e incluso de la biodiversidad y otras formas de vida sobre la tierra. Un discurso que tiende a una visión planetaria del mercado y el pensamiento único, a pesar de afirmar las democracias y los derechos humanos (Susin, 2007, p. 10). Tampoco significa incluir y, por qué no, disolver dentro de un núcleo privilegiado, el resto de las convicciones religiosas y culturales, asumiéndolas como inacabadas y complementarias. Mucho menos consiste en reducir todo a la simple aceptación de la experiencia divina de cada cultura, desde una tolerancia mal enfocada y la indiferencia entre las religiones, situación que va en contravía con la complejidad de las relaciones de nuestro mundo, dado que la indiferencia, de alguna manera y otra, es una forma de violencia. En esas circunstancias el pluralismo y la diversidad religiosa son formas de resistencia del poder universalista y hegemónico y de lucha por un verdadero mundo de la vida, donde prime el derecho a la diferencia, a la identidad cultural propia, a la biodiversidad, sin que por ello se vea afectada la armonía, la unidad y la convivencia pacífica.

Nuestra tesis hace hincapié en esta vertiente positiva del concepto de pluralismo religioso, situándolo en el marco de un designio creador, revelador y salvador, manifestación de la divinidad inagotable en la pluralidad de la vida sobre la tierra. Y pretende deconstruir lo que aún queda de pretensión inclusivista y de unión a partir de un núcleo privilegiado. Como cristianos, sabemos que uno de los grandes desafíos del pluralismo religioso consiste en comprender el carácter universal de la revelación y de la salvación en Jesús, y al mismo tiempo, sin medias tintas, el valor revelatorio y salvífico, incluso universal, de las religiones (Susin, 2007, pp. 9-10).

Por otro lado, el reconocimiento del pluralismo religioso, diversidad religiosa y/o diálogo interreligioso y/o ecuménico no significa caer en el relativismo o sincretismo religioso, sino que se constituye en la oportunidad para valorar los aspectos característicos de las propias convicciones

religiosas, perfeccionarlas cuando existe la oportunidad de relacionarlas con otras, acogiendo lo que se considere conveniente y que ayude a la plenitud del proyecto humano, y, por último, dar testimonio de la presencia de Dios en la vida, luchando, como lo asevera Castillo & Estrada (1990), por el proyecto de una nueva sociedad, sin que ello signifique convertir a los otros a todo precio.

Se podría correr el riesgo al decir que la misión de toda convicción o comunidad religiosa, lo mismo que de la religiosidad como tal, es lograr en cada habitante del planeta la comprensión de sí mismo como:

(...) ser humano, como persona integrada, es decir como un ser libre, inteligente, racional, responsable, y, por consiguiente, capaz de orientar su conducta buscando el verdadero bien en desarrollo de su propia persona y de la comunidad en medio de la cual transcurre su existencia, tratando de llenar, consciente o inconscientemente, su fundamental anhelo, su estructural necesidad de trascendencia, de afianzar su propia vida en un absoluto totalmente Absoluto, es decir Dios, aunque a veces ese absoluto no sea verdadero, sino un remedo equivocadamente elevado a la calidad de Absoluto (Zubiri, 1982, p. 180).

Lo anterior no es posible si el problema del pluralismo, de la diversidad y el diálogo interreligioso y/o ecuménico, especialmente al interior de las instituciones educativas, se da por supuesto o se lo trata sin la disciplina, seriedad y cuidado respectivos, aunque el instaurarse en un proceso teológico de las religiones, excedería los propósitos de la presente discusión.

De todas maneras lo que se está haciendo no tiene sentido si no se parte de elementos conceptuales y fundamentos teóricos en torno a las variables y/categorías en cuestión, empezando, por supuesto, por un concepto específico del diálogo interreligioso que determine el horizonte de la discusión, situación que, de toda la literatura encontrada, Basset (1996, p. 30) puede proveerla de manera significativa, como un: “intercambio de palabras y escucha recíproca que compromete en pie de igualdad a creyentes de diferentes tradiciones religiosas”. Según el autor, lo anterior tiene dos características que valen la pena señalar:

(...) se trata, por una parte, de la presencia de personas motivadas por sus convicciones religiosas, y no el tema abordado, lo que fundamenta el carácter interreligioso de un diálogo; esto equivale a excluir un coloquio de historiadores de las religiones, pero no una reunión de fieles preocupados por la paz o la justicia en el mundo. Por otra parte, la dimensión interreligiosa implica una diferencia, no de sensibilidad personal respecto al fenómeno religioso en general, sino de pertenencia a unas determinadas tradiciones religiosas.

Esta explicación resulta interesante si, por un lado, no se trata del diálogo de un tema determinado por parte de personas motivadas por sus propias convicciones religiosas, como si tratara de un coloquio, un foro, un simposio, un seminario, en definitiva, una simple actividad académica; de lo que se trata es de un diálogo motivado por personas que, desde sus propias convicciones religiosas, quieren unirse para hacer posible la paz y la justicia en el mundo. Por otro lado, es un diálogo que implica, no una simple diferencia de posturas frente a un tema relacionado con el fenómeno religioso, sino a una diferencia que es preciso armonizar, si se quiere demostrar que, en medio de las diferencias, es posible la convivencia pacífica.

Dentro de este orden de ideas conviene realizar otras dos aclaraciones, para ampliar nuestra comprensión, de lo que se concibe como diálogo interreligioso. De acuerdo con Merino (2010):

(...) cuando hablamos de “pluralidad religiosa” o “pluralismo religioso” entendemos el reconocimiento de la diversidad religiosa y la reflexión teológica sobre su relación con el plan salvífico de Dios. En cambio, cuando hablamos de “paradigma pluralista” o “teología pluralista de las religiones” queremos hacer notar la perspectiva epistemológica desde la que se aborda la cuestión de la diversidad de religiones, es decir, como una superación del paradigma inclusivista que reconoce un pluralismo de principio y derecho (p. 70).

Lo anterior significa que la diversidad religiosa, pluralismo religioso y diálogo interreligioso y/o ecuménico son, en definitiva, enfoques conceptuales diferentes, pero que mantienen una relación profunda desde el punto de vista teórico y práctico. La diversidad religiosa hace referencia a una realidad siempre presente, desde los inicios de la historia, que expone la presencia de varias religiones o convicciones religiosas incluso al interior de una misma cultura. Por otro lado la pluralidad o el pluralismo hacen referencia a un nuevo paradigma que lucha, no sólo por realizar una reflexión teológica, sino fundamentalmente por reconocer dicha diversidad religiosa. Claro está que, de acuerdo a Lavine (2005, citado por Bonilla, 2011), los términos pluralidad religiosa y pluralismo religioso son distintos, circunscribiendo la primera en la misma línea de la diversidad religiosa, bajo los siguientes términos:

La pluralidad se refiere al creciente número de grupos, activistas, voces, iglesias, capillas, entre otros. El concepto de pluralismo es distinto, ya que apunta a la construcción de reglas del juego, las que incorporan a múltiples actores y voces como elementos legítimos del proceso. La pluralidad es necesaria, pero no basta en sí para que el pluralismo se afiance como proceso legítimo (p. 78).

En definitiva la diversidad religiosa, por un lado, hace referencia a una realidad que muestra la presencia de varias religiones en todas y cada una de las culturas y, por otro lado, la pluralidad religiosa es el fenómeno que muestra el crecimiento no solamente de religiones, sino de manifestaciones religiosas. Sin embargo el pluralismo es todo un movimiento que vela por el reconocimiento y la reflexión teológica de este fenómeno, bajo unas normas y reglas de juego establecidas por todos los voceros, quienes se sienten motivados a buscar caminos para la creación de mundos posibles.

Surge una advertencia. De acuerdo con Basset (1996) no es preciso, ni siquiera justo para un lector atento, caer en la confusión del modelo pluralista con el modelo sincretista, cuya insinuación se la hizo páginas atrás. De acuerdo con este teórico, el modelo sincretista pretende, como una reacción diametralmente opuesta al absolutismo y universalismo propios del modelo aislacionista o expansionista, que las religiones o sistemas religiosos no son tomadas por sí mismas, sino en función de lo que pueden contribuir para dar origen, conforme las necesidad o intereses presentadas por sus adeptos, a un sistema nuevo. Algo parecido al eclecticismo que intenta acoger, a manera de síntesis, lo conveniente de varios sistemas para la creación de una nueva doctrina que responda a los intereses personales o grupales. En cambio en el modelo pluralista se aborda cada tradición religiosa como un todo orgánico, cuya integridad es inquebrantable. Es un nuevo paradigma que obliga a la apertura, la acogida, pero también la alteridad y el respeto por el otro, garantizando que en ello también hay armonía. Sin embargo la situación no se muestra de forma tan simple debido a las siguientes razones:

En primer lugar la diversidad religiosa, dado el contexto que todavía se vive a nivel local, regional y nacional, está caracterizada por una población mayoritariamente católica y en donde se deduce que cierto porcentaje vive su experiencia religiosa a su manera, incluso, probablemente, con prácticas alternativas como magia, curanderismo, entre otras. En esas circunstancias, en teoría, la diversidad queda entre dicho, cuando la población que manifiesta pertenecer a otras convicciones religiosas es considerablemente minoritaria, situación que se torna problemática cuando la baja oferta educativa a nivel local, sin tocar los aspectos básicos de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), determina que todos los estudiantes, independientemente de su confesión religiosa, deben recibir una formación religiosa centralizada, en este caso en particular, en el cristianismo católico, en donde, como se dijo anteriormente, se otorga un espacio demasiado reducido, por no decir superficial, al problema de la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso. En la práctica, el proble-



ma se complejiza aún más debido al nivel de satisfacción y motivación de quienes participaron en la investigación por sus propias convicciones religiosas, dando lugar al fenómeno del ateísmo, la increencia y, lo más interesante, de acuerdo a la evidencia, al sincretismo religioso, esto último sin un plan de acción sistemático, serio, argumentado y crítico por parte de quienes están al frente de la formación religiosa.

En segundo lugar, cuando se habla de diálogo interreligioso, como algo que también está presente y es reconocido por las personas entrevistadas y encuestadas, es evidente que su tendencia es de corte inclusivista, situación que, para comprender lo que se ha insinuado páginas atrás, y se lo seguirá haciendo, se profundizará a continuación, con los aportes ofrecidos por Basset (1996), Morales (1998), Duppuis (2000), Susin (2007), Vigil (2012), Escobar (2006), Torres (2000) y Bonilla (2011).

El exclusivismo, postura que también es planteada como la de “Cristo contra las religiones” (Escobar Soriano, 2006, p. 45) y que se ha mantenido en la Iglesia Católica durante siglos hasta el Concilio Vaticano II, aunque, desde la postura de Basset (1996) todavía permanece en ciertos sectores de la comunidad cristiana, bajo el título de “modelo aislacionista” (p. 38), consiste en admitir la revelación real y verdadera, lo mismo que la salvación, en la propia iglesia o religión (Torres, 2000, p. 7), bajo la premisa de San Cipriano “Fuera de la Iglesia no hay salvación” (Denzinger y Schömeteer, 1976, pp. 800-820, 1300-1353).

El inclusivismo (situación presente en esta investigación), muy respaldada por la Iglesia Católica desde el Concilio Vaticano II, al igual que los teólogos Jean Daniélou, Henri de Lubac, Hans Urs von Balthasar, Karl Rahner, Jacques Dupuis, A. Röper, H. R. Schlette, R. Panikkar, G. Thils, Schillebeckx, Dulles, McBrien y Teixeira, entre otros, “no excluye ni verdad ni salvación en las demás religiones, pero mantiene al mismo tiempo la centralidad –definitividad y absolutez– de la propia, que ‘incluiría’ la verdad de las demás” (Torres, 2000, p. 7), especialmente con la famosa teoría del Logos Spermatokoi de Karl Rahner, que sostiene que en las demás religiones se encuentra impresa, de alguna manera u otra, la semilla del Verbo Encarnado, o, por otro lado, el cristianismo anónimo, es decir, aquella teoría que manifiesta que en las personas pertenecientes a otras confesiones religiosas, inclusive los ateos, se encuentra presente el espíritu de Cristo, independientemente de que conozcan o acepten el Evangelio. Basset (1996) de manera crítica sostiene que este modelo es una herramienta eficaz en pro de la postura expansionista o universalista (p. 39).

Finalmente, el pluralismo, donde se concentra toda la discusión, defendido por Paul Tillich, Hans Küng, Raimon Panikkar, John Hick, Paul

Knitter, José María Vigil, Carlos Miguel Gómez Rincón, entre otros, sostiene que “todas las religiones son iguales, manifestaciones equivalentes en su valor salvífico y en su verdad, pues la diversidad nace únicamente de los diferentes contextos culturales en que se tematiza y concreta la experiencia de lo divino” (Torres, 2000, p. 7). De acuerdo con Basset (1996), el modelo pluralista conduce a un encuentro del que se desprenden cambios de actitud e incluso influencias de una tradición sobre otra (p. 40).

Después de toda esta explicación, es evidente que el discurso mayoritariamente confesional con el que se lleva a cabo los procesos de formación religiosa, dentro de los colegios y universidades confesionales, sea precisamente el que dirija un diálogo interreligioso con enfoque inclusivista. Los defensores lo miran como el camino más racional y coherente que permite liberarse del peligroso del relativismo; en cambio, los detractores sostienen que el:

(...) incapacitarse tanto para el diálogo –ya tendría toda la verdad– como para una auténtica comprensión de las otras religiones –las interpretaría en función de la propia– constituye su gran dificultad, que toca un punto muy sensible en el actual clima de diálogo y tolerancia y que, por lo mismo, a muchos les parece insuperable (Torres, 2000, p. 7).

Respaldando lo anterior, Susin (2007) sostiene lo siguiente:

Estamos, en gran medida, en la línea del “inclusivismo” unilateral, en el sentido, por ejemplo, de que hay algo de la gracia de Cristo o de la universalidad del soplo del Espíritu Santo en un buen budista. Pero, ¿cómo reaccionamos si un budista afirma que hay algo de la luz de Buda en un buen cristiano? ¿El inclusivismo de los otros puede también tomarse en serio? Dicho de otro modo, ¿merece la pena insistir en el inclusivismo? (p. 10).

Esta reflexión no es una crítica al exclusivismo y al inclusivismo o una apuesta al paradigma pluralista, sino la afirmación que la presencia del diálogo y la diversidad religiosa es evidente, pero desde un enfoque inclusivista y no pluralista, debido a que la mayor parte de la población confiesa abiertamente su cristianismo católico y que respecto a la diversidad religiosa existen algunos espacios académicos, seguido de la actitud de apertura y respeto hacia las convicciones religiosas que difieren de la central. Ahora bien, si se pretende seguir cultivando las competencias ciudadanas¹ al interior de dichas instituciones educativas como un camino significativo para la consecución de la paz y la erradicación de la violencia a nivel local, nacional e internacional, más allá de la simple necesidad de mejorar en los resultados obtenidos por las pruebas SABER, empresa



en el que la formación religiosa no debe hacerse a un lado, según Basset (1996) el "... modelo pluralista es el que está en el trasfondo del proyecto de diálogo interreligioso, en la medida en que plantea la legitimidad de la diversidad y la igualdad de los creyentes" (pp. 40-41).

De aceptar la tesis anterior, cuesta menos entender algo que, de todos los teóricos estudiados, Tamayo (2008), a partir de una amplia fundamentación bibliográfica, puede explicar eficientemente:

Coincido a este respecto con Raimon Panikkar en que "sin diálogo el ser humano se asfixia y las religiones se anquilosan". Idea que es inseparable de la diversidad, como afirma el filósofo iraní Ramón Jahanbegloo en su espléndida obra *Elogio de la diversidad*: "Sin diálogo, la diversidad es inalcanzable; y, sin respeto por la diversidad, el diálogo es inútil" La interdependencia de los seres humanos, la diversidad cultural, la pluralidad de cosmovisiones, e incluso los conflictos de intereses demandan una cultura del diálogo... (p. 5).

254



Según Tamayo (2008, p. 5), dicho diálogo debe sustentarse en unas "relaciones simétricas entre las religiones y de la renuncia a actitudes arrogantes por parte de la religión que está más arraigada o es mayoritaria en un determinado territorio", pues, acudiendo a Knitter, todas ellas pueden mantener la pluralidad, la unidad, la singularidad y la apertura.

Finalmente, para incluir las categorías entre pluralismo religioso, diversidad religiosa y cultura de paz, lo cual se discutirá después, algo que suena mejor con las palabras de Tamayo (2008):

(...) las religiones no pueden recluirse en su propio mundo, en la esfera de la privacidad y del culto, como si los problemas de la humanidad no fueran con ellas. Todo lo contrario, han de activar sus mejores tradiciones para contribuir a la construcción de una sociedad intercultural, interreligiosa, interétnica, justa, fraterna y sororal (p. 5).

De igual manera según Bejarano, Chamorro y Rodríguez (2017):

La Educación Religiosa no debe ser manejada sin ninguna fundamentación y carácter conceptual, pues, de ella sobresale muchos tratados teóricos desde la ciencia a partir del estudio del fenómeno religioso, es así como la importancia que recae en esta área es desde su fundamentación y praxis de la vida del hombre como un ser pludimensional, en esencia para la construcción de la paz y la creación de una sociedad mejor (p. 461).

Afortunadamente la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso en la educación religiosa, además de estar presentes teórica y práctica-

mente, siguen siendo una necesidad formativa y una disposición para la configuración de una sociedad justa y fraterna, a pesar de los porcentajes contradictores de la encuesta realizada a los estudiantes. Exige un trabajo estratégico y sistemático de parte de las instituciones educativas, especialmente de quienes están al frente de la educación religiosa, sobre todo si se aspira a la formación integral de los estudiantes, con una dimensión religioso – espiritual cultivada de forma argumentativa, crítica, mística, praxiológica, abierta y pertinente, de cara a los retos y las necesidades sociales a nivel local, regional, nacional y global.

Si la formación religiosa ofrecida en las instituciones educativas quiere darle la debida importancia al pluralismo y la diversidad religiosa, a través del diálogo interreligioso, debe tener en cuenta que dicho diálogo cuenta con unas condiciones indispensables que, a pesar de la diferencia de los teóricos estudiados, en el fondo persiguen el mismo fin. Por un lado Dupuis (2000) sostiene que el diálogo interreligioso debe estar acompañado de adhesión a las propias convicciones religiosas, sinceridad, honradez, fe personal, apertura y experiencia del otro (alteridad). Por otro lado, Tamayo (2008) considera que las condiciones de un verdadero diálogo interreligioso son: considerar la ética sobre la dogmática (situación sugerida especialmente por Hans Küng), renunciar al lenguaje fáctico y potenciar el lenguaje simbólico, metafórico, utópico y alternativo, renunciar al verticalismo y vivir la democracia en todas sus formas, fomentar la autocrítica y acoger la crítica que viene de afuera, humanizar el discurso y recuperar la mística. Por último Escobar (2006) afirma que un diálogo interreligioso debe ser: humilde, abierto, amoroso, profundo, crítico y reconciliador.

ERE, diversidad y diálogo interreligioso

Pasando en este momento a las categorías de pluralismo religioso, diversidad religiosa, diálogo interreligioso y Educación Religiosa Escolar (ERE), existen muchos elementos teóricos que ayudarían a la comprensión de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de la investigación aplicados. Particularmente en América Latina son significativos los avances, investigaciones y producciones intelectuales llevadas a cabo por la FIUC y la ODREC. Abordarlos a todos sería impertinente por el momento, por lo que compendiar dicho esfuerzo una sola postura, la de Bonilla (2012), ayudaría a los propósitos investigativos. Para él la pluralidad religiosa, la teología del pluralismo religioso y la teología de la liberación,

son consideradas un desafío formativo en América Latina. Además de responder al fenómeno de la indiferencia religiosa y la increencia, los docentes de la ERE, en la actualidad, deben enfrentarse también al reto de la diversidad religiosa, en un ambiente de diálogo, apertura, sensibilidad, tolerancia y respeto.

Valiéndose de los aportes de Magendzo (2008), plantea la necesidad de promover una Educación Religiosa Pluralista, si se quiere responder significativamente a las crisis y los vacíos que se viven en todas las esferas de la vida social, situación que anteriormente se sostuvo con los aportes de Tamayo (2008). Para ello la ERE pluralista debe liberarse o trascender el enfoque socio-cultural al que se tiende a reducir en América Latina, el cual se le exige velar por el respeto de los derechos humanos, la dignidad humana, la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad, la igualdad y el respeto a la diferencia. Trabajar por lo anterior y contribuir a la paz, la formación ciudadana y la democracia, no resulta inoficioso e impertinente para la ERE; todo lo contrario, se constituye en un deber (al igual que para todas las áreas de formación) que es preciso asumir, pero la cuestión que se interpone aquí consiste en que dicha misión debe llevarse a cabo sin renunciar a su estatuto epistemológico.

Bonilla (2012) mira en la ERE un amplio campo para el abordaje del pluralismo religioso tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico que, sin embargo, carece de impacto formativo, si se lo aborda sin el necesario conocimiento de la diversidad religiosa, las necesidades del contexto, la presencia de la pluralidad real al interior del aula y por fuera de ella, o cuando las instituciones educativas, religiosas y el estado mismo no cuentan con leyes claras, medios pertinentes y estructuras necesarias.

Importante resaltar también, desde la postura de Bonilla (2012, p. 557), que los católicos latinoamericanos, aunque constituyan la mayoría de la población, deben “brindar una formación religiosa suficientemente amplia y abierta a otras creencias y experiencias religiosas, motivados por la corresponsabilidad con nuestro continente, así como por el convencimiento de sabernos hijos de Dios y hermanos de la humanidad”, garantizando un ambiente de encuentro y diálogo respetuoso, de lo contrario correría un riesgo grandísimo la educación integral y plural exigida por un estado democrático. Significativa es la concordancia de lo que plantea el autor con lo que manifiestan los encuestados en la presente investigación quienes, a pesar de ubicarse mayoritariamente en el cristianismo católico, están dispuestos no solamente al diálogo, sino también a la convivencia y el trabajo en equipo con personas de otras religiones, especialmente si se quiere pensar en la convivencia pacífica tan anhelada por el País.

Finalmente, otros dos aspectos expuestos por Bonilla (2012), y que se viene insistiendo de muchas maneras en los resultados y la discusión de esta investigación, consiste en los elementos característicos que deben acompañar la ERE con el adjetivo pluralista que piense en la configuración de un mundo más justo y humano: las actitudes de tolerancia, conocimiento, diálogo, comprensión mutua, aceptación de la diferencia y humanismo, por un lado, y, por el otro, resaltar las potencialidades del pensamiento complejo, aplicadas a la educación religiosa pluralista y liberadora, en contra del pensamiento simplificador.

Siendo la diversidad religiosa un componente importante por el que se trabaja en la ERE de manera práctica y teórica, requiere potenciarse substancialmente si, a fin de responder a los retos que le plantea una sociedad que deambula del conflicto armado al conflicto político y que aspira a la convivencia pacífica, siente la necesidad de configurarse como una propuesta que le apuesta al pluralismo. Este propósito no se logra únicamente con el abordaje del fenómeno religioso (incluyendo el tema de las diferentes religiones) compendiado en una unidad de aprendizaje dentro de un ciclo educativo o, por otro lado, con establecer el diálogo cada vez que haya oportunidad, eso sí, con una actitud abierta y respetuosa, a fin de no generar conflictos que pueden perjudicar el ambiente de aprendizaje. No se trata de implementar una formación cristiana, tolerando la presencia de estudiantes que profesen otras convicciones religiosas, ofreciendo, de manera improvisada y por fuera de la lógica discursiva, respuestas de corte antropológico cada vez que incurran en cuestionamientos. Mucho menos con implementar actividades prácticas que promuevan la participación de todos, el trabajo en equipo sin importar las convicciones religiosas, pero desprovistas de todo contexto y sin propósitos definidos. Consiste en pluralizar el discurso en toda la estructura curricular, en los propósitos, competencias a alcanzar, sistema de evaluación, contenidos curriculares, secuencia, metodología y recursos, situación que implica un cambio de paradigma complicado de asumir en un medio que centra sus intereses en una convicción religiosa central.

Diversidad religiosa y diálogo interreligioso por una cultura de paz

Para terminar, se plantea la discusión a partir de las categorías de pluralismo religioso, diversidad religiosa, diálogo interreligioso, ERE y cultura de paz para luego describir la propuesta pedagógica. Lo que se ha construido

al respecto en los últimos años, especialmente en el contexto latinoamericano, supera las expectativas y, por supuesto las capacidades síntesis para incluirlas en la discusión. Se requiere de otro tipo de investigación para lograrlo. Dentro los aportes significativos se encuentra Gómez (2008), Vigil (2012), Moliner (2015) y Tamayo (2014), entre muchos otros.

Gómez (2008) considera en su obra las dificultades por las que tuvo que pasar el diálogo interreligioso en el pasado, no obstante sigue siendo algo que no debe ser ignorado. Plantea la necesidad de una base común sobre la que se debe establecer un posible diálogo interreligioso. La misma que solamente puede estar sustentada, si se quiere pensar en una construcción de una sociedad diseñada sobre la base de la democracia y la convivencia pacífica, en dos principios fundamentales: el respeto como principio práctico y la solidaridad como principio integrador. Vigil (2012) compendia toda una serie de escritos durante 20 años desde 1992, enfocados a la Teología del Pluralismo Religioso (TPR) en la misma línea con la teología latinoamericana de la liberación y aplicada a situaciones reales desde su particular tendencia metodológica (ver, juzgar y actuar), a fin de lograr la praxis liberadora de una sociedad envuelta en estructuras invadidas por la pobreza, la violencia, la corrupción y la injusticia. Dentro de todos los bloques temáticos abordados existe uno que habla de la misión de la TPR a favor de la paz inspirado en la obra de Hans Küng (1995) "Proyecto de una ética mundial". Según Vigil (2012, p. 392), el pluralismo religioso, como paradigma teológico, se constituye en una vía eficaz para lograr un diálogo interreligioso a favor de la paz, pues:

Sólo habrá liberación de los pobres si las religiones se hacen liberadoras, y sólo habrá unión de los pobres si las religiones dialogan. No habrá paz en el mundo sin liberación de los pobres, y no habrá liberación mundial de los pobres sin diálogo entre las religiones. Pobres y religiones del mundo: ¡uníos!

Moliner (2015, pp. 1-8) plantea siete tesis para un diálogo interreligioso responsable que vele por un verdadero bienestar ecohumano: en la primera, la realidad que enfrenta el diálogo interreligioso es la de los muchos pobres y las muchas religiones. En la segunda, el diálogo interreligioso pluralista, liberador, correlacional y responsable debe tener a la base el bienestar universal ecohumano. En la tercera, el sufrimiento humano es una llamada a la responsabilidad en el momento que se dé el diálogo interreligioso. En el cuarto, el momento de equilibrar la diversidad religiosa con la responsabilidad en el diálogo interreligioso, la responsabilidad tiene la prioridad. En la cuarta, plantear un diálogo

interreligioso en el que juegue un papel importante la libertad y la responsabilidad, requiere de acciones concretas y no solamente elaboraciones teóricas. En la sexta, en el diálogo interreligioso debe primar la lucha por el sufrimiento y desde ahí elaborar todo el discurso. Finalmente, en la séptima afirma que todas las religiones tienen, de forma diferenciada, la capacidad, necesidad y responsabilidad de promover la liberación y el bienestar ecohumano.

Finalmente, de forma significativa, Tamayo (2008), valiéndose de una amplia bibliografía, sostiene que: “Entre los objetivos prioritarios del diálogo interreligioso se encuentra el trabajo por la paz, que es inseparable de la lucha por la justicia, de la defensa de la naturaleza, de la igualdad entre los seres humanos y del respeto a las diferencias culturales” (p. 6).

Según Tamayo (2008), la diversidad religiosa no debe constituirse en la causa de la división y la violencia, todo lo contrario, deben garantizar el respeto a las convicciones de los otros y el trabajo comunitario en pro de la paz y la vida. Al igual que Küng (1995, p. 9), sostiene que la cultura de la paz y la no-violencia es el principal cometido del diálogo interreligioso, pues “No puede haber paz en el mundo sin paz entre las religiones, ni paz entre ellas sin diálogo interreligioso”, lo cual implica el respeto y la defensa de toda forma de toda vida, la defensa de la dignidad e integridad física de la persona y el libre desarrollo de la personalidad de cada ser humano, en contra de la depredación de la naturaleza, los malos tratos físicos o psíquicos, el exterminio de las minorías religiosas o raciales y la carrera de armamentos.

Como lo afirma Küng (1997):

El acto quería ser ‘el punto de partida para trabajar juntos por la paz y colaborar en la construcción de una sociedad intercultural, interreligiosa, interétnica e interracial, sin discriminación de ningún tipo, sobre las bases de la tolerancia, el respeto a las diferencias ideológicas, culturales, religiosas y la acogida solidaria a los inmigrantes’ (p. 9).

Sin embargo, para lograr una formación religiosa que asuma seriamente el pluralismo y la diversidad religiosa, al igual que el diálogo interreligioso, con todo lo que este exige, según se ha discutido anteriormente, queda un camino largo por recorrer, el cual no es posible si no se empieza por dar el siguiente paso: considerar humildemente la necesidad de un cambio de paradigma según las necesidades y retos de la sociedad actual.

A su vez, apostarle por un currículo integrador que trabaje por la diversidad religiosa y el pluralismo, se parte entonces por reconocer que las circunstancias suscitadas en la escuela y la universidad, como espacios

académicos, para apostarle a una ere pluralista a favor de la paz, se debe partir por el cambio en la concepción teológica que se encuentra detrás de sus propósitos formativos, lo que lleva, por supuesto, a un cambio en el método para llevar a cabo dicho ejercicio teológico; como lo afirma, Loaiza, (2014, p. 119) la mínima aplicación de la didáctica por parte de los docentes, es un factor negativo en la formación. Por tanto, el sentido didáctico de la ERE debe estar presente en el aula desde la disposición y formación del maestro; por consiguiente, se debe replantear la ERE para el cambio de la finalidad y modelos teológicos lo que implica un cambio en los propósitos, contenidos, estrategias didácticas, recursos y sistemas de evaluación implicados en todo proceso formativo. El imperativo del cambio del concepto de teología cada día se hace inminente, el enfoque hermenéutico lonergiano, permite apostarle a una ere pluralista a favor de la paz.

260



Conclusiones

Después del proceso investigativo realizado, se puede plantear, a manera de compendio y partiendo de las categorías de estudio, cinco conclusiones generales:

En primer lugar, la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso son dos realidades presentes en la formación religiosa de las instituciones educativas estudiadas de forma curricular y actitudinal. La diversidad religiosa es entendida como la realidad que viven las instituciones y comunidades compuestas por personas que confiesan abiertamente profesar distintos credos religiosos, exigiendo que estos sean reconocidos y respetados por los demás. Por otro lado, el diálogo interreligioso es entendido como la disposición de las personas para interesarse por conocer, valorar e interactuar con personas que confiesan pertenecer a otros credos religiosos, en un ambiente de apertura, diálogo, tolerancia y respeto, cuyos enfoques más generalizados son el inclusivista y pluralista.

En segundo lugar, las religiones e iglesias pueden ser promotoras de violencia cuando se incurre en actos discriminatorios; y, por otro lado, de paz cuando se crean escenarios para el diálogo (abierto, crítico, argumentativo, respetuoso y tolerante), la convivencia y ejecución de acciones en pro de la convivencia social.

En tercer lugar, la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso, además de estar presentes teórica y prácticamente, siguen siendo una necesidad formativa y una disposición para la configuración de una sociedad justa y fraterna.

En cuarto lugar, si la formación religiosa ofrecida en las instituciones educativas quiere darle la debida importancia al pluralismo y la diversidad religiosa debe fomentar el diálogo humilde, amoroso, profundo, sincero, honrado, creyente, abierto, comprensivo, ético, simbólico, simétrico, democrático, crítico, autocrítico, humano, místico y reconciliador en la estructura curricular.

Finalmente, en quinto lugar, rechazando la discriminación religiosa, el proselitismo y la imposición como manifestaciones de violencia, y, por otro lado, promoviendo el diálogo abierto, respetuoso y tolerante con estudiantes de convicciones religiosas diversas, se construyen los cimientos que configuran la base de su trabajo pedagógico de la ERE que sueña con la paz.

Nota

- 1 De acuerdo al ICFES (2015) las competencias ciudadanas son tres: cognitivas, socio – afectivas y comunicativas. En las pruebas SABER se evalúa las competencias cognitivas (cuatro en total) y dentro de ellas existen tres que exigen de las instituciones educativas un cambio de paradigma pedagógico y educativo requerido por las actuales sociedades democráticas: elaboración de argumentos, multiperspectivismo y enfoque sistémico. La elaboración de argumento, de acuerdo con Zubiría Samper (2006), al citar a Habermas, suele ser la mejor forma para resolver los conflictos, pues, además de su estructura arbórea y compleja, su principal característica es la presencia de la discrepancia y el conflicto. El multiperspectivismo tiene como propósito mirar una realidad desde varias perspectivas, incluyendo un estudio serio de las implicaciones políticas, sociales y culturales (religiosas) que se encuentran detrás de ellas. El estudiante en este caso debe mirar los aspectos comunes y diferentes a fin de elaborar conclusiones abarcales. Finalmente el enfoque sistémico, de la mano del multiperspectivismo, busca analizar los múltiples factores y causas de un problema, lo mismo que las diversas líneas de solución, pero desde las múltiples perspectivas, analizando, como es obvio, los aspectos comunes y diferentes a fin de llegar a conclusiones pertinentes.



Bibliografía

- BASSET, Jean
1996 *El diálogo interreligioso*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BERNAL TORRES, Cesar Augusto
2010 *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá: Prentis Hall.
- BEJARANO CHAMORRO, Jessica Andrea, CHAMORRO GUERRERO, Eyner Fabián & RODRÍGUEZ ORTIZ, Diego Alexander
2017 *Gestos de paz o de violencia en la educación religiosa*. Libro de memorias del II Encuentro Internacional de Grupos de Investigación (ISBN: 978-958-57469-6-2). Pasto: Editorial: Unimar.

- BONILLA MORALES, Jaime Laurence
2011 *Teología del pluralismo religioso: paradigma y frontera*. Franciscanum, 30.
2012 Teología del pluralismo religioso y educación religiosa escolar en América Latina. En: F. Amerindia, *Teología de la liberación en prospectiva* (Vol. 1, p. 18). Sao Paulo, Brasil: Doble Clic Editoras.
- CASTILLO, Senén, Vidal
1995 *El proyecto de Jesús*. Salamanca: Sígueme.
- CASTILLO, José M. & ESTRADA, Juan Antonio.
1990 *El intelectual y su memoria: Leonardo Boff, el precio de la libertad*. Madrid: Editorial Universidad de Granada (2006). ISBN 10: 8433838482 ISBN 13: 9788433838483
- DENZINGER, Heinrich & SCHÖMETER, A.
1976 *Enchiridion Symbolorum Definitionum et Declarationum de rebus fidei et morum*. Barcelona: Herder.
- DUPUIS, Jacques
2000 *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*. Santander, España: Sal Terrae.
- ESCOBAR SORIANO, Juan Daniel
2006 Teología de las religiones y diálogo interreligioso. *Veritas*, 1(14), 15.
- FORNET BETANCOURT, Raúl
2007 *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*. Quito: Abya-Yala.
- GÓMEZ RINCÓN, Carlos Miguel
2008 *El diálogo interreligioso. El problema de su base común*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Colección Logos, Universidad del Rosario.
- ICFES
2015 *Módulo de competencias ciudadanas. Pruebas Saber Pro-2015 I*. Bogotá: ICFES.
- KÜNG, Hans
1977 *Ser cristiano*. Barcelona: Herder.
1995 *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- LOAIZA, Angélica
2014 Sentidos didácticos en el ejercicio docente: incidencia e impacto en el rendimiento académico de estudiantes preuniversitarios. *Sophia*, 10(1), 107-122.
- MAGENDZO, Abraham
2008 Una mirada a la educación religiosa en una perspectiva de una educación religiosa pluralista. En: A. Magendzo (Ed.), *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*. Santiago de Chile: ICER; Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- MERINO BEAS, Patricio
2010 Diversidad religiosa y teología desde Latinoamérica. *Reflexiones teológicas* (6), 82.
- MOLINER HERNÁNDEZ, Albert
18-19 de Octubre de 2003. *Servicios Koinonía*. Recuperado de <https://goo.gl/JeUJCV> [30 de septiembre de 2015].
- MOLTMANN, Jürgen
1987 *Dios en la creación*. Salamanca: Sígueme.

- MORALES, Jurgén
1998 La teología de las religiones. *Scripta Theológica*, 3(30), 25.
- PARRA, Alberto
2007 *Hermenéutica del conflicto y la reconciliación*. Congreso de Teología - 70 años de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana (p. 17). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- SÁNCHEZ, Silvio
2004 *Diálogos Imperfectos*. Pasto: Universidad de Nariño.
- SUSIN, Luis Carlos
2007 *Aparición y urgencia del nuevo paradigma pluralista*. Concilium, 200.
- TAMAYO ACOSTA, Juan José
2014 La realidad de la violencia y la aspiración a la paz en las religiones. En: *10 palabras clave sobre paz y violencia en las religiones* (pp. 11-14). España, Navarra: Verbo Divino.
- 2008 Del anatema al diálogo: diálogo interreligioso y trabajo por la paz. *Encuentros interdisciplinarios*, 10(28), 100.
- TORRES QUEIRUGA, Andrés
2000 *El diálogo de las religiones*. Santander: Verbo Divino.
- UNESCO
10 de diciembre de 2008. UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/3YjkDF> [1 de octubre de 2013].
- Vélez, Bibiana
2014 Otras formas de soñar el mundo: pluralismo, anarquía y emoción. *Sophia*, 10(1), 8-13.
- VIGIL, José María
2012 *Escritos sobre teología de pluralismo*. Quito: Abya-Yala.
- ZUBIRI, Xavier
1982 *El problema teológico del hombre: Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: USTA.



Fecha de recepción del documento: 17 de julio de 2017
Fecha de revisión del documento: 10 de agosto de 2017
Fecha de aceptación del documento: 20 de septiembre de 2017
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018

LA BANALIDAD DE UNA GUERRA Y SUS VÍCTIMAS SILENCIOSAS

The banality of a war and its silent victims

YOLANDA SUSANA CELI GARCÉS*

Universidad Técnica Particular de Loja/ Loja-Ecuador
ysceli@itpl.edu.ec

Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5969-5730>

Resumen

Generalmente la guerra ha sido vista como la partera de todas las desgracias, catástrofes sociales, miseria y otros calificativos más. Y desde luego que es así, no obstante, el problema de la guerra es el problema del poder. La historia de la humanidad se ha develado bajo esos parámetros, la lucha por el poder, y la conquista de éste solo ha sido posible en la medida que un país, una sociedad, un pueblo o una clase en particular desplacen a la otra en la detención del poder y genere las condiciones objetivas y subjetivas para poder ejercitarlo. No hay un referente histórico que evidencie esta conquista por otra vía que no sea la de la violencia, la misma que nos pone de frente a dos interpretaciones que nos refieren los clásicos del marxismo: las guerras justas y las guerras injustas. No queda fuera de los vorágines de esta, la educación y sus centros educativos, que han sido afectados de igual forma, afectando, aún más, a los más débiles, dejando sin educación o simplemente haciéndolos parte de sus filas de armas, como un combatiente más de lo que desconoce. Los argumentos para convocar a los pueblos a asistir a esa tragedia son variados. En los últimos años se ha redoblado el esfuerzo por retomar con fuerza el discurso religioso como el banal argumento para desatar la guerra en pos de una nueva repartición del mundo, dejando de lado cualquier tipo de intervención, lo poco que se hace no afecta, pero tampoco ayuda.

Palabras clave

Guerra, poder, acción humana, religión, repartición del mundo, educación.

Forma sugerida de citar: Celi G., Yolanda (2018). La banalidad de una guerra y sus víctimas silenciosas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 265-290

* Magíster en Literatura Infantil y Juvenil. Diplomado Superior en Pedagogías Innovadoras. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización educación de adultos. Se ha desempeñado como docente en algunas instituciones de educación media y superior. Escritora de varios textos escolares en el área de Lengua y Literatura.

Abstract

Generally, the war has been seen as the midwife of every misfortune, social disasters, poverty, analfabet and other epithets more. And of course it is, however, the problem of war is the question of power. The Story of Mankind has been revealed under those parameters, the struggle for power, and the conquest of this has only been possible as a country, a society, a people or a particular class moves to the other in the stopping power and generate objective and subjective conditions to exercise it. There is no historical reference evidencing this conquest by other means other than violence, it puts us in front of two interpretations we refer the Marxist classics: just wars and unjust wars. It is not outside the voragines of this, education and its educational centers, which have been affected in the same way, affecting, even more, the weakest, leaving without education or simply making them part of their arms ranks, as a combatant more than he does not know. It is not outside the voragines of this, education and its educational centers, which have been affected in the same way, affecting, even more, the weakest, leaving without education or simply making them part of their arms ranks, as a combatant more than he does not know. Arguments to convene people to attend this tragedy are varied. In recent years it has redoubled its efforts to retake strongly religious discourse as banal argument to wage war in pursuit of a new division of the world, leaving aside any type of intervention, the little that is done does not affect, but it does not help either.

266



Keywords

War, power, human action, religion, world, education

Introducción

Un imaginario social colectivo nos haría pensar que es un deseo de la humanidad que las guerras terminen y sean borradas de la faz de la tierra como instrumentos que dirimen las distintas contradicciones que genera el movimiento social, y sobre todo, que sea por ese medio se resuelva la lucha por el poder. Pero desgraciadamente no pasa de eso, de un imaginario, de una ilusión que si bien es cierto puede ser contrastada con todo lo que ha generado en pérdidas de vida, mutaciones, destrucción, desplazamientos, sigue siendo un argumento que no tiene peso para negarla, para neutralizarla.

Los millones de indígenas cruelmente asesinados en el proceso de colonización de América. Otros tantos e innumerables millones de muertos que ocasionaron las guerras independistas en el mundo en contra del vasallaje esclavista y colonial. Las revoluciones democráticas y la lucha en contra de los regímenes feudales, monárquicos, que dieron forma, entre otros, a las “luchas religiosas” (cruzadas)¹ como argumentos para el sostenimiento de sus conquistas territoriales. La Primera Guerra Mundial a la que se le endosa la muerte de aproximadamente 40 millones de personas, la Segunda Guerra Mundial que aportó a esta tétrica cuantía 50 millones de víctimas, “el doble o triple de heridos y otros 50 millones de desplazados forzosos o deportados” (Shagún, 2014).

En la actualidad, no menos desgarrador y frustrante la situación de 28 millones de niños que no pueden educarse por culpa de la guerra: el

atentando de Malala; los 132 niños muertos en Pehamar; el secuestro de niñas nigerianas por Boko Haram; los niños que son entrenados para la guerra, entre otros. Datos alarmantes de Goron Brown, enviado especial de las Naciones Unidas a la Conferencia Internacional celebrada en Oslo, denuncia, además, que los centros educativos sirven como bodegas de almacenaje de armas, municiones, entre otros, menos, para lo cual fueron creadas para educar, dar esperanza y aprendizajes.

El sumario de víctimas no deja de ser interminable. Las revoluciones o luchas armadas en Asia, Oriente, Latinoamérica, la Guerra Fría, el sostenido conflicto de Levante, Magreb, países árabes y el Golfo, y que decir de esa otra guerra que genera más muertes aún y a la cual la revestimos bajo eufemismos como las pestes, enfermedades, la miseria. Instrumentos políticos cruentos que han marcado la dinámica de las sociedades en el mundo, conjeturando de manera absurda, que las guerras son inevitables y necesarias. Seudoteorías fuera de lógica que también piensa que la educación no es significativa y que los niños sean soldados de la guerra, más no constructores de su propio futuro. Conflicto que afecta a cada uno de los individuos en diferentes aspectos y contextos de su vida.

Sin pretender hacer apología de la violencia, sin que se manifieste estar de acuerdo con los conflictos armados, se puede sostener que la violencia, los conflictos, las guerras son entendibles desde el libreto social y del movimiento histórico. Hay que comprender su naturaleza desde la espíteme del opresor, subyugador como también del oprimido, del subyugado, mucho más cuando su interpretación se escapa al imaginario idealista de la paz y lo plantea desde la realidad concreta, objetiva, desde las dos visiones o puntos que precisamente esgrime Mao Tse-tung, las guerras pueden tener un aspecto justo y otro injusto y la justeza de su naturaleza las vuelve justificables históricamente, pero sin convertir las escuelas en lugares de miedo.

La historia demuestra que las guerras se dividen en dos clases: las justas y las injustas. Todas las guerras progresistas son justas, y todas las que impiden el progreso son injustas. En cuanto a las guerras injustas, la Primera Guerra Mundial es un caso en que ambos bandos pelearon por intereses imperialistas; por lo tanto, los comunistas del mundo entero se opusieron resueltamente a ella. La forma de combatir una guerra de este tipo es hacer cuanto se pueda por prevenirla antes de que estalle y, si llega a estallar, oponer la guerra a la guerra, oponer la guerra justa a la guerra injusta, siempre que ello sea posible (Mao Tse-tung, 1976).

Desde luego que han existido esfuerzos por realizar cambios o transiciones pacíficas. El pacifismo ha sido también una corriente que perma-





nementemente ha estado activa, no solo por definición, sino como un movimiento dinámico y que ha tenido sus representantes emblemáticos como Mahatma Gandhi² o Martin Luther King, entre otros muchos. Más allá de la propuesta teórica, metodológica, de su dinámica, sus esfuerzos quedaron anclados en el reformismo, en las reestructuraciones que devinieron en eclecticismos económicos, políticos, en verdaderos híbridos sociales que, en final de cuentas, solo lograron conciliar a unos y a otros, sentar en la mesa a opresores y a oprimidos sin que se resuelvan las contradicciones fundamentales al interior de las sociedades donde ha sido aplicado. Las soluciones no existen, el hambre por el poder, por su lado, persiste, no hay trascendencia, sigue la guerra, sigue incrementándose el analfabetismo mediático en todos sus niveles y edades. Según el informe ‘Lecciones de la Guerra 2015’, grupos armados y fuerzas militares han atacado a miles de niños, profesores e instituciones educativas en los últimos cinco años. En Birmania, la etnia rohingya, minoría que es perseguida, hoy en día, por disturbios interreligiosos en donde los niños y mujeres son sus mayores víctimas. La guerra depredadora de conciencia, de inocencia.

Claro, una visión subjetiva del pacifismo nos lleva a esgrimirlo como “la clave de la ‘revolución silenciosa” (Ruiz, 2006) sin comprender que las revoluciones demandan, necesaria e inevitablemente, de una estridente violencia que rebasando a la reforma crea las condiciones para nuevas formas de producción, de organización social, de estructura de poder y con ellas, una nueva forma de vida.

La guerra y algunos argumentos conceptuales

La guerra no nos ha sido ajena en ningún pasaje del devenir histórico de la humanidad. Manifiesta en sus primeras formas como violencia por la defensa territorial, clanes, tribus, pueblos y otros, devino con más fuerza con el apareamiento de la propiedad privada y con ella de las clases. “es la forma más alta de lucha para resolver las contradicciones entre clases, naciones, Estados o grupos políticos, cuando estas contradicciones han llegado a una determinada etapa de su desarrollo” (Tse-tung, 1968, p. 195).

Hay muchos conceptos sobre la guerra, pero sin lugar a dudas el que emitió oportunamente el general Karl Von Clausewitz³ resulta objetivo y se ciñe a una correcta interpretación de cómo, en qué condiciones y con qué objetivos se presentan. Quizá la acepción más conocida sea aquella que sostiene que la “guerra es la continuación de la política por otros medios”, es decir, al definir el carácter político de la guerra como política,

le otorga fundamentos sociales y en ellos, intereses ajustados íntimamente a su naturaleza de clase, nación o grupo en particular. El filósofo latinoamericano, Lora Cam, sostenía que “la política es el conjunto de actitudes teórico-prácticas, mediante las cuales, las clases sociales expresan sus intereses –particularmente económicos- frente a sí y especialmente frente al estado” (1988, p. 28) y si se analiza bajo esta premisa conceptual, esta vendría a constituirse en un acto cruento que refleja los intereses particularmente económicos de los individuos, fácil de deducir esta ilógica idea de aquellos que son dueños de la producción o pretenden serlo a costo de la toma de vidas inocentes, de la mutilación de la libertad consiente de los seres humanos, de realizar actos coercitivos contra los niños, no solamente en aspectos violentos, sino también en el ámbito educativo, pues les es imposible establecerse y poder crecer y educarse. Las prioridades de unos no son las urgencias de los otros.

Al criterio o concepto de Calusewitz se suma el de Mao Tse-tung para quien la guerra es entendida como continuación de la política y es en sí misma una acción política. No ha habido jamás, desde los tiempos antiguos, ninguna guerra que no tuviese un carácter político.

Está claro que la guerra no es una expresión política, por el contrario, por sí misma es política, entonces podemos entender que si en la época o modo de producción esclavista, la guerra necesariamente tenía que orbitar en torno a los intereses de los señores, amos y los esclavistas. Aquí la figura se presentó en relación a guerras por sostener ese tipo de régimen opresor, y, obviamente, estas guerras “justas” para quienes detentaban el poder se evidenciaban injustas para los esclavos; las guerras que emprendían los esclavos por conquistar su manumisión siempre iban a tener el grado de justeza por sus objetivos y lógicamente, injustas para sus adversarios, pues es por estos medios que ellos –los esclavistas- perdían el poder y con él su instrumentación política, social y sobre todo económica.

Sobre el mismo tenor, no diferente en la época de la feudalidad. Si quienes sostenían ese sistema de explotación y de concentración era básicamente sacerdotes y demás sectores ligados a la religión, está claro que sus guerras de rapiña tenían el mismo argumento, el sostenimiento de relaciones de producción que ayuden a detentar la gran propiedad de la tierra, y si, para eso había la necesidad de ser pragmáticos, pues bien, la religión se constituía en un buen “argumento” para arrastrar a las masas a vivir la ilusión mesiánica para encubrir los intereses por generar colonias, expandir territorios. Mientras que la plebe emprendía, con leve pretensión, sus guerras de liberación democráticas procurando liberar las fuerzas productivas y avanzar en la tarea de concretar la figura del estado-nación.



Esos son los antagonismos y algunos aspectos que devienen de ellos. No siempre las guerras han sido negativas, pues basta echar una mirada en la historia para darnos cuenta que sin ellas la emancipación de los esclavos hubiese sido una ilusión. Que la Independencia de nuestros pueblos no se habría concretado, que la sociedad en sí no habría podido evolucionar, que la rapiña imperialista no haya sido detenida en sus pretensiones de generar guerras para materializar sus propósitos.

Claro, esto no niega, que la guerra al ser un acto político y con ella un vehículo para conquistar o defender intereses, ésta haya tenido otros matices, las libertades o la conquista de mercados, de territorios con potencialidades en materia prima. La limpieza social para la evacuación forzada de pueblos y el posicionamiento de otros que sean más afables a los intereses de la potencias. Clausewitz insiste, profundiza en el argumento, le otorga a la guerra ser un instrumento poco menos que una trivialidad dotada de cierta naturalidad que no es no debe ser ajena a los seres humanos. Mientras que en la Convención de Ginebra (marzo, 2011) hace énfasis en como los conflictos armados, los niños y los jóvenes, han sido los más afectados dada su vulnerabilidad, los jóvenes pasan de ser víctimas a victimarios, sus opciones se merman y reducen a ser parte de esta devastación mundial que desintegra a la familia y la deja sin apoyo para enfrentar estas adversidades. Impacto mortífero, silencioso que afectan e impactan sobre las proyecciones de vida.

Desde esa perspectiva la guerra no puede ser observada solo desde un ángulo: la destrucción, es importante analizarla desde el matiz dialéctico, sin destrucción no hay construcción, solo así se erige lo nuevo. En todos los escenarios la guerra pretende imposición de intereses, de voluntades. “la guerra es pues un acto de fuerza para obligar al contrario al cumplimiento de nuestra voluntad” (Causewitz, 1991, p. 3). El problema aquí es de qué lado de la fuerza y de la voluntad estamos.

Las guerras “religiosas”

Si nos ajustamos al criterio emitido por Aristóteles sobre el *zoon politikon*, “el hombre es un animal político” podemos también sostener que toda actividad humana es política. Más aún, cuando al concepto de política le damos su justa dimensión como a la expresión de los intereses de grupos, países, clases. Si la guerra es política, se puede firmar que la religión también lo es.

El problema se presenta cuando alguien pretende o intenciona “argumentar” una guerra o un conflicto desde la perspectiva de la religión

descarnada de la política. Existen muchos referentes históricos sobre el carácter “religioso” de las guerras. La reconquista de España. De hecho, la colonización de América por parte de España tenía el argumento civilizador, entendido esto como cristianizar a los indígenas. Las cruzadas, la conquista musulmana, las guerras religiosas en Francia⁴, y hoy en día, los conflictos de Medio Oriente.

Una guerra religiosa es simple de definir —es una guerra reconocida como tal y que tiene como causa central a la religión. Se trata de una manifestación violenta entre partes que sostienen diferentes posturas religiosas y que pretenden ser solucionadas por medios violentos. Es una discusión religiosa que se lleva a otro plano (Girondella, 2008). No obstante lo que cita Girondella, es evidente que no resulta “simple” definir qué es una guerra religiosa, pues se simplifica a un acto religioso, de “posturas”. Puede ser que la cita no sea la más elocuente pero siempre resultaba importante enunciarla por cuanto conceptúa de una manera clara, sencilla y directa un precepto sobre las guerras religiosas. Desde luego, los hay más elaborados, pero recaen sobre la misma base de la cita en mención que alimenta —conceptualmente— concepciones erradas que son reproducidas cotidianamente en los noticieros internacionales. La religión como causa de conflictos.

“Con este signo vencerás” aseguraba el emperador Constantino I, El Grande (Flavio Valerio Aurelio Constantino) a sus fieles combatientes quienes se pertrechaban de estandartes donde resaltaba la cruz de Cristo, la misma que también era reproducida en los escudos de los soldados como signo de inmortalidad.

Desde luego que la famosa consigna era un “regalo de la divinidad”: “Según la tradición recogida por Eusebio de Nicomedia, el día anterior a la batalla del puente Milvio, Constantino vio en el cielo una señal: una cruz acompañada de la leyenda *in hoc signo vinces* (con este signo vencerás)” (biografiasyvidas, 2014). Obviamente, la expansión del imperio Romano hacia occidente y con ella del cristianismo no fue obra de los mortales, para el caso de Constantino, sino “obra de dios”, que sin su ayuda, protección y sobre todo su voluntad⁵ era improbable que los éxitos se den.

Lo que no dicen sobre las campañas de Constantino o de otras campañas militares de los cristianos y posteriormente los católicos es que bajo las consignas y objetivos religiosos imperaba la necesidad del expansionismo territorial, con él, el comercio de mercancías, tráfico de esclavos, tierras fértiles y desde luego, el fortalecimiento económico, productivo, social, político y militar del imperio. Es probable que uno de los acontecimientos más dramáticos de la historia de las “guerras religiosas” sean



las *cruzadas*, puesto que aquí podemos evidenciar de manera palmaria el comportamiento de dos actores fundamentales: la Iglesia Católica y los musulmanes. El “desate” de la furia del “dios católico” en contra de los moros⁶ *sólo podía explicarse* bajo la lógica solapada de la Iglesia Católica de ese imperativo por combatir al mal, a los infieles, a los pecaminosos musulmanes que, a decir de la iglesia, pretendía expandir su herejía por todo el mundo. El salvataje de la “religión buena” de las garras de la “religión mala” generó tres cruzadas entre los siglos XI y XIII.

El caudillaje a la educación no está exento de estas llamadas guerras religiosas. La legitimación del sistema político ha tomado siempre como su recurso a priori a la educación y por medio de esta la transmisión de valores, ideologías (en algún momento), de conocimientos, eran su fundamentación; pero también como parte de la realidad palpable, elocuente, se sabe que sopesa más el interés de dominar este espacio por parte de los grupos de poder, pues el elemento cultural de religión es clave en los centros educativos intentando sea el canal para que cada cultura pueda diferenciarse de las demás. Surge el conflicto, lo excluyente se tornó en las sangrientas guerras de religión.

Es que el poder, la política, no mide sus espacio de expansión, toma lo que quiere de cualquier forma, la religión va por el mismo sendero, so pretexto de sus creencias culturales ha matado a millones de personas y ha dejado sin hogar a otros tantos. El poder político-religioso-cultural, es hoy en día el asesino más violento.

El expansionismo islámico en Oriente y que con mucha decisión se propagó hasta occidente, hasta llegar al seno mismo del catolicismo, generó una “natural” reacción de éstos por combatirlos. Los argumentos para la guerra, el cristianismo y el catolicismo ya no lo tenían únicamente en la Biblia, sino también el desarrollo del episteme teologista cuya doctrina de guerra apoyada en la fe católica tenía un objetivo claro: la defensa de los territorios conquistados a sangre y fuego por la iglesia, territorios que jugaron un rol determinante en la construcción del poder colonial, el sostenimiento de las rutas comerciales en la edad media y posteriormente el fortalecimiento de la construcción capitalista de Europa.

De “otro lado” el mundo islámico apuntaló su esfuerzo conquistador por varios frentes. Hay que recordar la campaña de los selyúcidas⁷ en el Próximo oriente, la conquista de éstos a Siria y Palestina. La invasión turca. El poder expansionista del imperio bizantino. El poder islámico no solo llegó a conquistar territorios en España, sino que tuvieron también la capacidad de llegar al centro de Francia en el siglo VIII. Es decir hasta el siglo XI, los musulmanes habían conquistado dos terceras partes

de los territorios que pertenecían a los cristianos y a la Iglesia Católica: Palestina, la tierra de Jesucristo; Egipto, lugar donde nace el cristianismo monástico. Asia Menor, *donde San Pablo* generó las bases de las primeras comunidades cristianas.

Con el despliegue musulmán se construyeron imperios, califatos, un corredor comercial que tuvo la capacidad de tomarse los mercados de “occidente”. Es decir ni el Dios cristiano ni Allah (Alá) musulmán “estuvieron jamás en guerra”, la puja terrenal por territorios, mercancías, materia prima, esclavos, comercio, puertos, poder político fueron los argumentos centrales de las castas, grupos de poder, oligarquías, clases, naciones. Desde luego que los cristianos, católicos y musulmanes no han sido los únicos que han esgrimido las tesis de la religión para emprender con sus campañas militares con fundamento eminentemente económico, sino muchas otras se han desenvuelto bajo los mismos parámetros. Pero hay una en particular que ha sido notoria y que pervive con mucha fuerza y dinamismo, la religión judía.

Sin que sea propósito de este ejercicio analizar las religiones, sus orígenes y otros, cuando nos centramos sobre el tema “judío” lo hacemos pensando en el ir y venir de un pueblo aupado religiosamente por sus concepciones también fundamentalistas y abocado en la tarea que han tenido muchísimos otros pueblos o nacionalidades en el mundo: concretar la figura del estado-nación. La no existencia de un espacio territorial en firme que viabilice la creación del estado de Israel hasta inicios del siglo pasado determinó, en gran medida, que sean los argumentos religiosos expuestos en el antiguo testamento.

...la justificación para reivindicar la legitimidad de la instalación del Estado de Israel en territorio palestino, se halla en la “Biblia y la historia”. Se basa fundamentalmente en la consideración de Palestina como su “patria histórica” fundada en la “promesa” del Mesías al pueblo judío. Por supuesto que históricamente, esta pretensión es infundada: los reinos judíos de David y Salomón, duraron setenta y tres años e incluso si se considera como independiente la entera historia de los antiguos reinos judíos, desde la conquista de Canaán por David en 1000 a. C. hasta la erradicación de Judea en 586 a. C, llegamos a un régimen judío de sólo 414 años. Los reinos judíos no fueron más que uno de los muchos períodos en la historia de la antigua Palestina (Cerio, 2014, p. 54)..

“La tierra prometida”, las decisiones de “Dios”, la voluntad de los hombres o sencillamente la necesidad de contar con un territorio, cualquier argumento resulta bueno, aplicable y de hecho, hasta válido. Y si las motivaciones argumentales son religiosas, pues es obvio que bajo esa

premisa la capacidad de convocatoria y movilización de los fieles a las cruzadas por la conquista de territorios, mercados, valoraciones estratégicas y otros son importantes, incidentales, y hasta determinantes.

Y la historia de las “guerras religiosas” no quedaron ancladas en los siglos que van desde el VII hasta el siglo XIX, de ninguna manera, hoy en pleno siglo XXI aún seguimos confrontando la guerra, y como se ha venido sosteniendo, no solo bajo el argumento de la lucha en contra del Eje del Mal, o en contra del terrorismo, las drogas, las guerrillas, sino perviven las luchas con banales argumentos religiosos como los que se pretende levantar en Siria, Irak, Irán, Turquía, Afganistán y otros, ¡la lucha por imponer el islam! que también imposibilita, hasta el día de hoy, a los más jóvenes a concurrir a las escuelas por temor a la represión o a la misma muerte o destrucción de los centros educativos masacres, por ejemplo en Siria, según datos de la Unesco, refleja que aproximadamente 2,6 millones de niños no pueden acudir a la escuela. Estudiar, también se convirtió en un pecado.

274



Los talibanes atacan escuelas -especialmente de niñas- y amenazan a las profesoras, mientras el gobierno paquistaní mira hacia otro lado, ante la imposibilidad de poder controlar a los grupos islamistas radicales. Entre 2010 y 2013, un total de 839 escuelas, 81 de ellas sólo el año pasado, fueron destruidas en la provincia de Khiber Pakhtunkha (KPK). La tasa de alfabetismo se sitúa en el 16 por ciento en esa provincia y en las áreas tribales FATA, frente al 47 por ciento de media en el resto de Pakistán (Bonet, 2013, p. 54).

Los niños y los jóvenes aparecen como los objetivos humanos más frágiles, los argumentos religiosos no tienen cabida cuando el conflicto ocasiona vulnerabilidad, destrucción, exposición. Al no tener educación son reclutados forzosamente para dar continuidad a lo absurdo. Y los que han podido migrar a países que los han acogido como, Turquía, Líbano, Jordania, Egipto, la capacidad de las escuelas no puede enfrentar y solucionar el problema.

La capacidad de las escuelas excede el aluvión de nuevos alumnos, pues se ven en la necesidad de incrementar el transporte y el material escolar, mientras que en otras ocasiones las diferencias curriculares y de idioma son un obstáculo para unas escuelas ya de por sí, frágiles. (Izquierdo, 2015, p. 3).

No hay salida, las esperanzas quedan entre un engranaje que no termina, solamente se dilata, se extiende y la situación sigue su rumbo hacia el olvido, es que la guerra religiosa, la guerra política, la medicación no existente, deja al borde del abismo a todos aquellos que podrían ser el eje del cambio, de una transformación que busque la libertad de ser y poder hacer.

El tiroteo que sufrió Malala en Pakistán ha tenido una resonancia mundial, pero desgraciadamente no es sino una lamentable y habitual práctica. En noviembre de 2014 murieron 11 niños en el ataque a la escuela de Qqboun, al este de Damasco; en Afghanistan los grupos rebeldes atacan regularmente las escuelas de forma deliberada habiéndose registrado más de 613 incidentes en 2009. En 2010 unas 450 escuelas de este país tuvieron que cerrarse por falta de seguridad y 74 niños murieron como consecuencias de los ataques suicidas y explosivos colocados deliberadamente en el trayecto recorrido por niñas que iban a la escuela; en el marco del conflicto palestino-israelí, las ofensivas militares israelíes causaron destrozos en 280 escuelas entre 2008 y 2009; en Tailandia, escuelas y maestros se han convertido en blanco de ataques en el extremo sur del país; en Pakistán, los grupos insurgentes que operan en el noroeste han atacado escuelas primarias y secundarias para niñas. En una de esas agresiones resultaron heridas 95 niñas que salían de la escuela; en India, los grupos naxalitas han atacado sistemáticamente los centros escolares de Chhattisgarh con el objetivo de debilitar las infraestructuras gubernamentales; en Yemen las 725 escuelas del distrito meridional de Saada tuvieron que permanecer cerradas durante los combates de 2009 y 2010 y resultaron destruidas más de 200 centros educativos¹³; en el norte de Nigeria, Boko Haram ha incendiado más de 300 escuelas desde 2012; en Donetsk murieron diez personas en el bombardeo a una escuela en octubre de 2014 y la crisis de Gaza de 2014 destruyó al menos siete escuelas de la agencia de la ONU para los refugiados palestinos y causó daños en un total de 134 escuelas. (Izquierdo, 2015, p. 6).

275



La deficiente protección, pone en evidencia que la escuela es el último lugar al cual la ayuda humanitaria puede llegar, muchos organismos se enfocan más en que estos pueden ser la “propagación” de ideologías violentas y por ende la radicalización de la violencia se fomentaría, la tendencia de atender a los refugiados, para salvar vidas, es la prioridad. Dicotomía del proceder humano lógica. Sin vida no hay esperanzas de cambio.

La guerra no se vino sola, no solo trajo violencia, como le hemos mencionado, no solo es historia de poder, es una recalcitrante realidad de lo que los pueblos han tenido que vivir y siguen en la lucha por sobrevivir, ya lo demás quedo en tercer plano, no hay prioridades más que la de mantenerse en pie. Entonces, que podríamos esperar de poder crear espacios válidos, seguros para quienes fueron despojados de su libertad, de su poder de elegir, de su voluntad de hacer algo disímil a lo que están viviendo. Difícilmente podrían aflorar, ya son parte de las cifras no de los proyectos.

El estado islámico de Irak y Levante. La tercera vía

Cuando en 1979 se materializa el esfuerzo por concretar la revolución democrática burguesa en Irán, lo hacen precisamente enarblando una “nueva bandera ideológica,” el islamismo. Es un hecho que la religión, quienes la practican o la dirigen pueden asumir una posición ideológica de frente a los fenómenos y movimiento social empero la religión por sí misma no es una ideología.

La instrumentación de la religión con determinado interés político a lo largo de la historia ha conducido que quienes ejercitan el poder traten de reproducir “esa religión” en la medida que le sea útil a sus intereses políticos y en ellos económicos e ideológicos. Cuando se produce la revolución iraní colateralmente también se desarrollaban otro tipo de conflictos internacionales que generaron en el Golfo Pérsico y los países árabes, mucha inestabilidad cuyos fundamentos los encontramos en la bipolaridad mundial evidenciada en el conflicto EEUU-URSS, el despliegue militar de Israel en la región, la lucha por el petróleo, las áreas estratégicas, mercados, entre otros.

Estos elementos incidentales en la política interna de Irán no solo se mostraban como contradicciones generadas por la convergencia de los intereses políticos de las grandes potencias, sino que generó un sentimiento nacionalista que poco a poco fue consolidándose como una “tercera vía”, es decir, en el mundo islámico, fundamentalmente en los países y pueblos que enarbolan las tesis chiíes se generó cierta animadversión a las tesis marxistas de la URSS. ¿Los argumentos?, desde luego, en primera instancia pasaban por el filtro de El Corán y su fundamento religioso: los marxistas no, son ateos, enemigos de Dios. Pero en verdad lo que había de por medio era cierta resistencia a los comunistas porque quienes impulsaban al revolución democrática en Irán no era el proletariado, ya que éste era casi inexistente o muy limitado no solo numéricamente, sino en su capacidad de convocatoria y organización y quiénes sí la fomentaron, organizaron y ejecutaron fue la burguesía en ascenso, aquella que era constreñida por las políticas monopolistas y pro estadounidenses del Shá Reza Pahlavi⁸.

La concordancia en manifestar esto tiene que ver con el programa político de los comunistas. Si ellos hubiesen impulsado la revolución, automáticamente Irán pasaba a ser un apéndice de la URSS en la región, y no solo eso, el ideario colocaba a la gran burguesía e inclusive a la mediana burguesía de frente a un conflicto de intereses pues era casi un hecho que con la dirección comunista del proceso revolucionario se venía la confiscación de la mediana y gran propiedad y medios de producción.

Ante eso debían “vacunarse” y la burguesía nacional asumió la dirección del proceso. Entonces neutralizar a los comunistas que atentaban contra los intereses de la burguesía podía tener mejor argumento: la religión.

El Shá Reza Pahlavi hasta antes de la revolución iraní se “encargó” de la aniquilación del Partido Comunista de Irán. En 1962 bajo anuencia estadounidense y bajo el furor de la Guerra Fría impulsó lo que denominaban la “Revolución Blanca”, que no pasaba de ser sino una reforma burgués que no requería el “derramamiento de sangre” para poder materializarla. Claro, ere el argumento, sobre el hechos lo que hicieron fue desatar una campaña represiva sin parangón que apuntó básicamente a dos objetivos, comunistas del Partido Comunista de Irán (conocido también como Thude) y jóvenes democráticos que clamaban cambios, revolución.

Al igual que en otros lugares del mundo donde ciertos elementos del clero se identificaban con las luchas populares (Latinoamérica, la Teología de la Liberación, curas guerrilleros o dirigentes de los movimientos revolucionarios desde la perspectiva del catolicismo), en Irán los curas, shiek’s, ayatolas, mulás y otros también se comprometieron con el proceso revolucionario en 1979, pero por su propia naturaleza ideológica, si bien es cierto argumentaban posiciones revolucionarias democráticas y antiimperialistas, lejos estaban de la corriente comunista. Con el triunfo de la revolución iraní no solo que se “saldaron cuentas” con los antiguos aliados de los EEUU y del gobierno del Sha, sino que se dio continuidad a la persecución de comunistas que hoy en día viven en el exilio.

Entonces tenemos revolucionarios democráticos y ligados al clero. No pretender nada con comunistas o la órbita soviética era un aspecto de sus necesidades como representantes de una clase, pero aliarse o alinearse con los EEUU o la esfera “occidental” tampoco estaba en su ideario pues siempre se mostraron como sus enemigos, sus verdugos. Esto hay que analizarlo no solo dentro del contexto de las contradicciones internacionales sino internas. Los monopolios manejados por los clanes del Sha constreñían el desarrollo de la burguesía nacional o de la pequeña burguesía. *Ésta* no podía siquiera despegar, mucho menos consolidarse, vivía o producían bajo la sombra de las transnacionales y los monopolios. ¿Consecuencias?, un sentimiento antiimperialista y de liberación nacional por parte de la burguesía en acenso.

Del otro lado, los umalas sostenían un régimen feudal (ni siquiera semifeudal, sino feudal), ellos manejaban grandes latifundios y no solo eso, sino que reproducían feudalidad en el seno de sus relaciones de producción y que generaron un sentimiento rebelde, revolucionario de los pequeños campesino que eran asistidos políticamente (desde la religión)

por los sheik's o curas de pueblo quienes se aliaban a los campesinos pobres en contra de los terratenientes y en ellos a los jefes del islam. Estos elementos no diferentes a lo que pasaba en Latinoamérica, la Iglesia y sus mandatarios ligados al viejo poder gamonal-terrateniente y los curas de base en contradicciones con el alto clero pues estaban de la mano del pueblo, de los campesinos pobres.

Si no estaba con los comunistas y tampoco con los imperialistas, se ubicada en la "mitad": ni con unos ni con otros. Entonces se fortalecen las tesis intermedias, eclécticas la misma que toma forma como la "tercera vía" cuya particularidad es que es asociada a la religión, de ahí que al Islam se le da una connotación ideológica que se supone está por sobre las dos ideologías mostradas o manifestadas por los clásicos del marxismo: la ideología burguesa y proletaria.

Si bien es cierto con anterioridad ya se genera un movimiento que plega a esta propuesta y que se supone guardaba cierta independencia de las dos potencias imperialistas de entonces EEUU y URSS como es el caso de Gamal Abdal Nasser (Egipto), Achmed Sukarno (Indonesia) y Josip Broz –Tito que dieron forma a la Organización de Países No alineados, no tuvieron la suficiente fuerza como para poder desarrollarse en condiciones que les permita consolidar posiciones ciertas, objetivas o de peso ante las potencias. Es ahí que solo la revolución iraní logra materializar esta ponencia en 1979 y proyectarla en Levante, el Magreb y otros países de la órbita árabe, tanto así que Muhammad Gadafi logra plasmar un importante ejercicio político de la "tercera vía" cuya *síntesis teórica se la puede encontrar en el Libro verde de Gadafi*⁹ que sienta las bases de una tercera vía política y social ("tercera teoría universal") frente al marxismo y al liberalismo capitalista. Una correcta comprensión de esta teoría "la tercera vía", sin duda alguna, provee de mejores insumos para entender el conflicto en medio oriente y en alguna medida el porqué de Al Qaeda, ISIS y el Ejército Libre de Siria.

No se pretende analizar, justificar o cuestionar los métodos violentos, en la medida que la guerra por sí es cruenta, un objetivo de ésta, como ya se lo citaba a Causewitz, lo que pretende es imponer la voluntad de unos sobre otros, y que nadie, absolutamente nadie en la humanidad tiene la capacidad de "lanzar la primera piedra" para criticar la violencia de los adversarios cuando recientemente la humanidad asistía a una brutal agresión de Israel al pueblo Palestino generando iguales o peores horrores a los que hoy se vive en Siria e Irak.

278



Las pretensiones de crear el estado islámico (ISIS) en el siglo XXI y sus fundamentos

Hay varias tesis sobre los orígenes de Al Qaeda y los militantes del estado Islámico y al parecer todos los caminos conducen a los EEUU y a la CIA. Realizar una anatomía de estos grupos en verdad que resulta complejo, pues los hechos históricos que podríamos contextualizarlos desde el Afganistán controlado por la ex URSS hasta nuestros días han sido tan variantes y si se quiere, sorprendente, que envuelve en sus concepciones y objetivos. Cuando se pretende buscar los orígenes de Al Qaeda necesariamente volvemos sobre los antagonismos EEUU-URSS, la Guerra Fría¹⁰ y el solapado conflicto de estas dos potencias que utilizaron a otros países para realizar sus ejercicios de guerra no convencional.

En el régimen presidencial de Gerald Ford en EEUU –1974– manteniendo como secretario de Estado a Henry Kissinger fortaleció el trabajo de la CIA sobre la ex URSS y a sus gobiernos de incidencia.

En 1973 se produce en Afganistán un golpe de estado que da por terminado al régimen monárquico para dar paso a la república que inmediatamente tiene aproximación con los soviéticos, en quienes encontraron a su mejor “aliado estratégico”. Tan solo 5 años después Afganistán pasa a ejercitar un régimen pseudo socialista pro soviético y obviamente se coloca en la lista de la CIA a ser neutralizado.

En 1978, el gobierno progresista de Taraki en Afganistán gestionó hasta sufrir la ira de los Estados Unidos debido a “su política económica igualitaria y colectivista”. El gobierno afgano fue principalmente visto en Occidente como “comunista” y por lo tanto, una amenaza a la seguridad nacional de Estados Unidos. El gobierno, llevó a cabo, sin embargo, políticas favorables y compromisos con la Unión Soviética, pero no era un gobierno comunista.

En 1978, cuando el nuevo gobierno llegó al poder, casi de inmediato Estados Unidos comenzó secretamente financiar a grupos rebeldes a través de la CIA. En 1979, Zbigniew Brzezinski trabajó de cerca con su ayudante de la CIA, Robert Gates (quien es actualmente Secretario de Defensa), en cambiar la política islámica del presidente Carter. Como Brzezinski, dijo en entrevista de 1998 con una publicación en Francia... (Marshall, 2014).

Ha sido histórica la participación de EEUU a través de la CIA en la organización de grupos terroristas que se “encarguen de hacer el trabajo sucio” en los países no afables a su sistema y que por el contrario se vuelvan un “dolor de cabeza” para su visión geopolítica. ¿Antecedentes?



muchos, la invasión de Bahía de Cochinos o “Playa Girón” en Cuba, 1961 realizada por mercenarios para “derrumbar” al régimen “comunista” de Castro. La organización de la “Contra” en Nicaragua sandinista, como los más conocidos en América Latina. Es decir, la organización de la resistencia armada en Afganistán en contra de los soviéticos que intervinieron como aliados del régimen afgano para colaborar en la lucha en contra de los rebeldes musulmanes no era algo nuevo para el mundo y mucho menos, mecanismos que puedan ser puestos en duda respecto de sus orígenes.

En 1986, la CIA respaldó un plan del ISI paquistaní “para contratar a personas de todo el mundo para unirse a la *jihad* afgana.” Subsecuentemente: Más de 100.000 militantes islámicos fueron entrenados en Pakistán entre 1986 especiales británicas] entrenando a los futuros Al-Qaida y el Talibán en la fabricación de bombas y otras artes negras. Sus líderes fueron entrenados en un campamento de la CIA en Virginia. Esto fue denominado Operación Ciclón y continuó mucho tiempo después de que los soviéticos se retiraron en 1989... (Marshall, 2014, p. 57).

Quizá lo que no entendió o no comprendió de manera clara la CIA y los EEUU, es que el patrocinio, organización y apoyo logístico a los talibanes¹¹ podía otorgarle un triunfo circunstancial en Afganistán, pero que éste, dada las concepciones de los musulmanes sustentados en la “tercera vía,” tarde o temprano se iban a ir en contra del occidente. Al respecto, lo demás es historia, el atentado a las “torres gemelas” y otros cientos de acciones violentas más que refrendan la clara posición de “los islamitas” y sus propósitos.

Con la expulsión de la URSS de Afganistán y la re implementación de un régimen teocrático, es partir de aquí cuando se rediseña la estrategia de la “tercera vía” “musulmana” por desplegar esfuerzos de hacer del mundo islámico la alternativa de los pueblos al comunismo y al imperialismo capitalista.

Posteriormente, en el 2002 se produce una sólida alianza entre dos de los más connotados representantes de la “tercera vía” radicalizada: Osama Bin Laden y Abu Musab al-Zarqawi y dan paso a la formación de Tawhid wa al-Jihad. Cuyos objetivos básicos eran los de combatir a las tropas de ocupación estadounidense en Irak después de que éstos las invadieran para derrocar al régimen de Saddam Hussein e instaurar un régimen títere a las pretensiones de EEUU.

Esta organización pone un nuevo rostro a la lucha independentista de los pueblos árabes y otros donde el islam es la religión oficial, sobre todo

en aquellos donde la corriente sunní es la prevalente: el internacionalismo de la yihad¹² entendida no como la lucha por la defensa de la religión, del Islam, sino como la lucha en contra del imperialismo sea éste de la *órbita* occidental como oriental.

Con la desintegración de la URSS¹³ a los yihadistas les quedaban dos escollos para poder materializar su nueva corriente económica, política y social: derrotar y destruir a sus enemigos que podían ubicárselos en los regímenes afables a occidente y obviamente, a todas las potencias imperialistas y capitalistas encabezadas por EEUU, Francia, Inglaterra – entre otras–.

La presencia de Al-Qaeda en Irak no fue derrotada. A pesar de que Obama gritara al mundo su triunfo militar y político con el asesinato de Osama Bin Laden (1 de mayo del 2011) y planteara la salida de las tropas estadounidenses de Irak:

El pasado 31 de agosto Obama había anunciado el fin de las operaciones de combate en Irak, y según el diario español El País, “solo 50 mil de los 144 mil soldados se quedarán hasta finales de 2011”. El diario subrayó que en su punto máximo, se llegó a “165 mil tropas norteamericanas” estacionadas en Irak (Univisión, 2011).

De ninguna manera esto quería decir que el combate en contra del “terrorismo internacional” había culminado, por el contrario, siempre queda la sensación de que EEUU no quiere seguir repatriando cadáveres de sus soldados muertos por la acción insurgente y mucho menos enfrascarse en un conflicto al parecer destinado a perderlo, a la final, la experiencia y derrota de la ex URSS en Afganistán bajo estas fuerzas rebeldes marca esa posibilidad.

Después de la alianza entre Tawhid al-Jihad y Al-Qaeda en Irak, en el 2006 *ésta pasaría a llamarse ISI*, Estado Islámico de Irak. Pero en una clara manifestación del manejo estratégico y con la finalidad de “ganar adeptos” y apoyo material y económico, cambian el nombre por ISIS, Estado Islámico de Irak y Siria.

A raíz de asunción de Abu Bakr al-Baghdadi del poder, las operaciones de AQI amplió en Siria, lo que provocó el cambio de nombre de AQI que “El Estado Islámico en Irak y Siria” (ISIS), a veces traducido como “Estado Islámico en Irak y el Levante” (ISIL). La variación en la traducción se deriva de la palabra al-Sham, que se refiere a un área que abarca el sur de Turquía a través de Siria a Egipto, lo que puede ser traducido como “Gran Siria” o “el Levante”. El 29 de junio de 2014, el grupo cambió de nuevo su nombre a simplemente “Estado islámico”, declara

un califato y el nombramiento de su líder Abu Bakr al-Baghdadi como califa; exhortó a todos los musulmanes a declarar lealtad al nuevo califato (Stanford, 2014)

No obstante las contradicciones complejas que tienen estos actores con los EEUU, una vez más la CIA los “utiliza” con la finalidad de “cerrar el cerco” en torno al régimen de Siria, de Bashar al-Asad quien venía marcando una seria y preocupante distancia con los EEUU al aproximarse de mayor y mejor manera a Irán, Rusia y otros países no compatibles con las políticas del imperialismo. Desde luego, la CIA y los EEUU apuraron esfuerzos para sostener que Siria apoyaba a los grupos “terroristas” que combatían en Irak y que realizaban acciones violentas en otros países de la órbita estadounidense.

En el 2010, se convierte en el nuevo líder de la organización (AI) y en el 2013 fusiona las milicias de Irak y Siria para dar paso a la brega por conformar un Estado islámico, califato¹⁴, ubicado en gran parte de los territorios que comprometen Irak y Siria y dirigidos para la rama sunní del islam.

Hay que considerar que los miembros del ISIS han sabido manejar siete elementos esenciales en su táctica y estrategia para desplegar su campaña de construcción del estado islámico:

1. Aprovechar de manera acertada y con mucha ventaja la resistencia histórica que tienen el pueblo iraquí y sirio a las potencias de occidente, fundamentalmente de EEUU en alusión a la invasión o intervención en Irak. Este sentimiento “antiimperialista” le provee del suficiente tejido social y los recursos humanos-materiales necesarios para el sostenimiento e su proyecto político no solo en las áreas de ocupación que comprometen aproximadamente 50 mil kilómetros cuadrados y algo más de 8 millones de personas, sino también en el extranjero, de hecho se estima que Arabia Saudí y Qatar de manera informal aportan con ingentes recursos económicos para el propósito fundamentalista.
2. Erigir las banderas del califato, como programa de lucha. Esto le ha permitido convocar a una serie de musulmanes de Europa e inclusive de América del Norte que han asistido al llamado a la yihad islámica. Es decir no se quedan en una visión *estática o focalizada del estado*, que han sabido crear un imaginario internacional en la lucha que propende no solo el reclutamiento en todos lados, sino el accionar violento de sus aparatos en cual-

quier lugar del mundo. La composición del ISIS en términos de origen es variada, “Según las fichas ocupadas en Sinjar, un 41% de los terroristas extranjeros miembros del ‘Emirato Islámico en Irak’ ostentaban la nacionalidad saudita, un 18,8% eran libios y solamente un 8,2% eran sirios” (Meysan, 2014) a éstos hay que sumar combatientes franceses, británicos e inclusive asiáticos: “Y ahora aparece un nuevo tipo de yihadistas: los yihadistas chinos. Desde junio de 2014, Estados Unidos y Turquía han introducido en el noreste de Siria cientos de yihadistas chinos traídos incluso con sus familias. Algunos se convierten de inmediato en oficiales. Se trata principalmente de miembros de la etnia uigur, o sea chinos de la República Popular China pero musulmanes sunnitas turcófonos” (Meysan, 2014).

3. Haber realizado previamente una campaña de “desgaste” de las fuerzas convencionales-gubernamentales en Irak hasta lograr no su derrota, pero sí un grave debilitamiento. Igual situación ha pasado en Siria, donde atizaron y de hecho en gran parte de la campaña, llegaron a conformar el Ejército Libre de Siria, abiertamente financiado por los EEUU para combatir al régimen de Assad. El desgaste por efecto de la guerra a este régimen ha sido tremendo. Debilitadas las dos posiciones o fuerzas, su implementación ha sido menos compleja de lo que se podría esperar.
4. Aliarse a los “enemigos” de sus enemigos. Aprendieron de la CIA esa estrategia. No hay duda de que tienen la colaboración del régimen turco que tiene antagonismos con Siria, sobre todo en torno a la posesión de Alepo, antigua provincia turca, hoy parte del territorio sirio. Es precisamente en la frontera entre Siria y Turquía donde se debate actualmente la guerra. Por un lado un importante sector de los kurdos que tienen organización o incidencia marxista en defensa de la localidad de Kobane y por otro lado el ISIS tratando de establecer un puente con los turcos que le faciliten la retaguardia estratégica y las vías de logística.
5. Manejar el sentimiento independentista de la nación turca, quienes tienen un asentamiento: Kurdistán al norte de Siria que si bien es cierto es manejado por los kurdos no son aún un estado independiente. Los kurdos son una de las nacionalidad apátridas más numerosa del planeta (50 millones, aproximadamente) y que se encuentran desperdigados en Irak, Irán, Siria, Turquía, entre otros. Al ofrecer el ISIS territorio, estado, país, identidad a los kurdos musulmanes, ha logrado cooptarlos con alguna fa-



cilidad, obviamente, no obstante existir kurdos que se niegan a aceptarlos en la medida que los consideran un instrumento del imperialismo para disgregar a la población kurdo-musulmana y por esta vía tener un mejor control de la región.

6. Ajustar la campaña propagandística al esfuerzo mediático. Este aspecto es fundamental porque causa muchos efectos. Mostrar videos que reflejan el posicionamiento efectivo en basta poblaciones donde impera la ley islámica bajo la visión del califato ha generado la sensación del triunfo, de la materialización de sus objetivos. Por otro lado está la fuerza y contundencia de sus ataques que son documentados y expuestos en los medios de comunicación internacionales. Es a partir de éste elemento que les posibilita mejorar su radio y convocatoria de reclutamiento y apoyo. Por último, la propagandización de la decapitación de sus prisioneros causa el efecto deseado, temor en sus enemigos y emigración de las poblaciones no afables dejando las condiciones territoriales-sociales para ser re levantadas en su beneficio.
7. Han sabido generar cierta incertidumbre sobre el real apoyo que reciben desde el extranjero. En la comunidad internacional periférica se ha generado una suerte de inculpaciones y asociaciones de algunos estados con el ISIS abonando a la confusión y al debilitamiento de posiciones para combatirlos.

284



¿Por qué el ISIS es sunní y no chii?

Atrás del califato se esconde una larga historia de contradicciones entre sunníes y chiíes. Se supone que el sucesor del profeta Muhammad¹⁵ una importante corriente de los musulmanes consideraba que quien debía asumir el liderazgo absoluto de los musulmanes era Bau Bakr. Por el contrario, los seguidores de Alí, primo y yerno de Muhammad consideraban que éste tenía ese derecho, dando paso así a las discordias y antagonismos entre los seguidores de Abu Bakr, Sunníes y de Alí, chiíes.

La diferencia entre uno y otro iba mucho más allá de lo religiosos. El fundamento islámico dice que el califa debe encargarse del problema administrativo, jurídico, organizativo del estado islámico y que el guía o representante espiritual, Imán, era Alí y por consiguiente su sucesor.

Pero la diferencia meta religiosa se encuentra en los comportamientos económicos. Lo Sunníes, practican la sunna, la costumbre y con ella la aplicación más literal y ortodoxa del Corán. Claro, al haber sido

escrito, el Corán, en pleno apogeo del feudalismo, tiene ciertas valoraciones en la doctrina que promueve las fibras más íntimas de este estadio histórico: feudalidad. Por el contrario los chiíes se muestran más permeables a la transición a una sociedad más avanzada, desarrollo de las fuerzas productivas y otros.

Al enarbolar las banderas del sunnismo, los ISIS están convocando a lo esencial del pensamiento islámico, a su costumbre y en ella a la reproducción de un modo de producción anacrónico cuyo reflejo de por sí es evidente. Claro, esta reproducción permite a la vez desdoblar los esfuerzos por retomar un régimen productivo, social que permite un proceso de acumulación de riquezas más ágil y con poca o ninguna inversión en capitales y tecnología.

Lo citado enuncia una visión, punto de vista e inclusive un aspecto del ISIS y sus propósitos. Pero hay otro, los intereses de atizar ese conflicto (infra religioso) por parte de los EEUU.

Thierry Meyssan (2014) en su artículo “El regreso del plan yanqui de rediseño del Medio Oriente ampliado” sugiere la subsistencia del ISIS como parte de una campaña de los EEUU por debilitar la región y generar “micro estados” que le permitan un mejor control de la misma. La ponencia de Meyssan (2014) incluye también la estrategia estadounidense de propiciar la emigración de la población palestina de Gaza, la “limpieza étnica” de Irak con la participación del Estado Islámico de Irak, de los kurdos pro israelíes y de miembros del antiguo partido Bass de Irak separados del poder en el 2003.

Está claro que la pretensión de crear el Estado Islámico puede, circunstancialmente-responder a la necesidad de aupar en su seno a una corriente económica, política, social y religiosa que tiene cierta identidad y que prevalentemente es apátrida, los fundamentos religiosos que han tratado de imprimir a sus luchas en alguna medida han dado resultado por la capacidad de convocatoria en el propósito.

No se pretende analizar, justificar o cuestionar los métodos violentos de los miembros del EI o ISIS en la medida que la guerra por sí es cruenta, un objetivo de ésta, como ya se lo citaba a Causewitz, lo que pretende es imponer la voluntad de unos sobre otros, y que nadie, absolutamente nadie en la humanidad tiene la capacidad de “lanzar la primera piedra” para criticar la violencia de los adversarios cuando recientemente la humanidad asistía a una brutal agresión de Israel al pueblo Palestino generando iguales o peores horrores a los que hoy se vive en Siria e Irak.

Si los EEUU definitivamente están atrás de todo este proceso, tampoco sería raro, pues no sería la primera vez que impulsen aventuras gue-

rreristas de ese formato, aún a sabiendas del riesgo que conlleva aliarse a los “enemigos de sus enemigos” con tal de conseguir sus propósitos de seguir manteniéndose como la potencia imperialista única.

Conclusiones

No se pretende analizar, justificar o cuestionar los métodos violentos, en la medida que la guerra por sí es cruenta, un objetivo de ésta, como ya se lo citaba a Causewitz, lo que pretende es imponer la voluntad de unos sobre otros, y que nadie, absolutamente nadie en la humanidad tiene la capacidad de “lanzar la primera piedra” para criticar la violencia de los adversarios cuando recientemente la humanidad asistía a una brutal agresión de Israel al pueblo Palestino generando iguales o peores horrores a los que hoy se vive en Siria e Irak.

Está claro que las guerras, conflictos y violencia por sí solas no son nada, que en esencia responden a definiciones ideológicas y decisiones políticas. Está claro que la guerra puede tener varios eufemismos que solo pretenden, vanamente, esconder sus verdaderos propósitos. Guerras religiosas, guerras imperialistas, colonialistas, de liberación nacional, revolucionarias, como quieran llamárselas y como quiera ajustárselas a estadios concretos, siempre, siempre, tienen una razón de peso marcada por el interés de una clase, nación, estado o potencia por llevar adelante el cumplimiento de su ideario y programa político, fiel reflejo de sus intereses.

Hay guerras justas y hay guerras injustas. Sin duda alguna, cuando las guerras justas imperen y con ellas se borren las críticas condiciones de vida material de los humanos que son las generadoras de los antagonismos sociales, la guerra quedará archivada en los viejos anales de la historia, mientras tanto, la justeza de una guerra será siempre la salida expedita que contrarresta a la imposición de los mercaderes de las guerras injustas.

Un aspecto que es importante considerar es que precisamente ahí, donde las sociedades no han logrado rebasar o transformarse dejando atrás modos de producción y relaciones de producción precarias, donde la pauperización social, las inequidades y la sobre explotación campean, la religión podrá ser utilizada como argumentos para arrastrar a las masas a vivir un despropósito religioso que se entiende, más allá del carácter embriagador que tiene ésta, la posibilidad de la paz, la armonía y el buen vivir.

No hay musulmanes violentos o terroristas. Cuando un musulmán se encuentra con su prójimo lo primero que se dicen es *salam aleikum*, la

paz sea contigo, la pronta respuesta no se deja esperar, *aleiukum salam*, contigo sea la paz. Esa es la esencia del islam.

Cuando alguien asesina, se inmola, comete un atentado terrorista no lo hace porque sea musulmán, lo hace porque es precisamente eso, un terrorista, un violento. Cuando Obama decide atacar Irak no lo hace porque sea católico, o protestante, lo hace porque su naturaleza imperialista le dicta o manda a hacer, su condición religiosa en ese propósito es indiferente. Cuando Netanyahu ordena a sus tropas demoler Gaza, bombardear civiles, no lo hace porque sea judío o hebreo, lo hace porque es sionista y responde a sus intereses. Es lo que hay que considerar, es lo fundamental que se debe observar en cualquier conflicto.

Esto analizado desde el punto de vista de los intereses de cada país, y de cada región que responde a su situación cultural. Pero no necesariamente lo correcto frente a millones de personas que han quedado en la más profunda soledad.

Las guerras no solo aniquilan personas, estas se encargan de arrasar a todas sus generaciones, se llevan consigo gran parte de la esperanza que hoy funciona en relación de sus intereses, pocos, pero suyos, salvar y conservar sus vidas para seguir buscando la añorada libertad de permitirles ser y sobre todo, de crecer para fomentar paz, educación, cambios latentes y urgentes. Han pasado siglos y no hay un sabio poderoso que de un final, que permita un nuevo inicio.



Notas

- 1 Las cruzadas se constituyeron en un desesperado esfuerzo de la Iglesia Católica por recuperar los espacios territoriales, económicos y políticos que conquistaron los árabes bajo la figura o los estandartes del islam. Si bien es cierto, las cruzadas representaban al catolicismo y al cristianismo, el esfuerzo imperial de los árabes se simplificaba en el movimiento musulmán que se acrecentaba de manera precipitada a partir del siglo VIII. “28 de noviembre de 1095, en el concilio de Clermont, el papa Urbano II llama a la cristiandad para luchar contra el infiel musulmán, se proclaman indulgencias para todo aquel que acuda a la guerra santa contra los musulmanes también se advierte que hay de aquel que se apropie, que se adueñe de los territorios que dejen los caballeros que vayan a luchar contra los árabes, por que sin duda alguna serán excomulgados” (Cebrian, 2010).
- 2 Mahatma Gandhi, abogado indio. Formado por los ingleses. Apoyado en su religión, hindú, impulso un movimiento de masas contestatario y desobediente a los mandatos ingleses mientras la India fue colonia de Gran Bretaña. Profesaba la paz, sin embargo su figura ha sido seriamente cuestionada pues se le acusa, entre otras cosas, haber favorecido los intereses de Inglaterra en su país y la región no obstante haber aportado en la independencia de la India. AL respecto, la independencia se la ha querido mostrar como obra de su actitud y pacifismo, no obstante poco o nada

se dice que análogamente a las convocatorias de Gandhi a la desobediencia civil el “Ejército Nacional Indio” aportó con la cuota de violencia que precipitó la salida (simbólica) de los ingleses. A Gandhi se lo acusa de haber propiciado violencia en contra del pueblo Zulú, de haber colaborado con los nasis en la Segunda Guerra Mundial y otras acusaciones de fácil exploración en las redes.

- 3 Carl Philipp Gottlieb von Clausewitz, (1780-1831) fue un militar prusiano, uno de los más influyentes historiadores y teóricos de la ciencia militar. Sus obras, entre ellas y la fundamental: *De la Guerra*, ha sido estudiada y aún es el libro de cabecera de los ejércitos actuales.
- 4 Las guerras de la religión de Francia. Fueron conflictos que se desarrollaron entre 1562 y 1598 en Francia, entre católicos y protestantes calvinistas. En el fondo era una guerra entre los católicos conservadores y los reformistas.
- 5 “La voluntad de Dios”. Es en esos términos que se ha venido manejando la decisión de los gobernantes sobre el quehacer de las masas, de los pueblos en todas las religiones. El *determinismo* como acción social.
- 6 Moros. Objetivamente esta palabra viene del norte de África y que hacía alusión al pueblo *bereber* y a los *colonos fenicios y griegos*, sin embargo el término: Moro, era utilizado por los españoles para referirse a los musulmanes, independientemente de su nacionalidad. Claro, el término era racista, peyorativo.
- 7 Seyúcidas, dinastía turca de los siglos XI-XIII que dominaron las regiones que hoy corresponden a Irak e Irán.
- 8 Shá Reza Pahlavi. Nació en Teherán en 1919 y murió de cáncer en El Cairo en 1980. Gobernó Irán con mano dura. Era el principal aliado de EEUU en la región. Pretendió realizar reformas democráticas tratando de abolir los remanentes feudales en Irán bajo el amparo de un proyecto conocido como la “Revolución blanca”. Si mayor éxito profundizó una carrera armamentista que generó muchas críticas y descontento al interior de Irán. Su régimen agudizó las condiciones para que se precipite la revolución Islámica liderada por el Ayatola Jomeini.
- 9 Libro verde de Gadafi. La obra de Gadafi expuesta en tres volúmenes escritos entre 1975 y 1981 no deja de ser un interesante ejercicio democrático que da –en el texto– prevalencia a las decisiones populares, a la organización de la sociedad en comités populares, una versión musulmana del socialismo con rasgos nacionalistas. Hay que recordar que Gadafi era chií, de ahí sus concepciones progresistas y antiimperialistas reflejadas en su obra.
- 10 la Guerra Fría. Término con el que se llamó a la sostenida contienda entre los EEUU y la ex URSS. Las contradicciones de índole ideológica, política, filosófica y económico entre estas dos potencias generó un conflicto sostenido en todos los ámbitos. Se dio origen después de la Segunda Guerra Mundial y en muchas ocasiones tuvo a la humanidad al borde de una tercera guerra mundial. La particularidad de este conflicto es que tanto la una como la otra potencia mundial utilizaron a terceros y cuartos países para confrontarlos y tratar de dirimir ahí sus contradicciones o fortalecer sus planes de hegemonía mundial.
- 11 Talibán, talibanes. De pashtún (afgano) que quiere decir estudiante o aprendiz. Se refiere a quienes se inician en el estudio de El Corán, sin embargo es un término utilizado para identificar a los combatientes que expulsaron a los soviéticos de Afganistán y que ahora luchan por retomar el Poder e implementar un régimen teocrático islamita.
- 12 La yihad, cuya traducción es esfuerzo hace alusión a la necesidad de ser consecuentes con la sunna o tradición del Islam. Se refiere básicamente a la defensa de los

- preceptos religiosos y su aplicación, empero ha sido utilizada como la convocatoria a la “guerra” musulmana, a la difusión violenta de esta religión.
- 13 La desintegración de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS se dio a raíz de la perestroika y el glasnost implementado por Mijail Gorbachov entre 1990 y 1991.
 - 14 Califato. De califa, sucesor. Se entiende que es la organización del Estado y un sistema de Estado bajo los preceptos religiosos del Islam. ERI cuerpo legal tiene su fundamento en la jurisprudencia islámica conocida también como la sharia.
 - 15 Muhammad. Su nombre completo en lengua árabe es Abu l-Qāsim Muḥammad ibn Abd Allāh al-Hāshimī al-Qurayshī y conocido vulgar o erróneamente como Mahoma.

Bibliografía

BIOGRAFÍAS Y VIDAS

2014 *Biografías y Vidas*. En www.biografiasyvidas.com/monografia/constantino/BONET, Ethel

2013 El tiempo. *Escuelas en Pakistan blanco de guerra talibán*.

CLAUSEWITZ, Karl von

1991 ¿Qué es la guerra? México, D.F.: SDN.

CEBRIAN, Juan

2010 *Las Cruzadas*. Recuperado de <https://goo.gl/r23PvJ>

CERIO, Débora

2014 *Sionismo y capitalismo*. Recuperado de <https://goo.gl/oyDhr4>

GIRONDELLA, Leonardo

2008 *Guerras religiosas*. Recuperado de <https://goo.gl/qy4UcM>

IZQUIERDO, Josefa

2015 Escuelas y educación en los conflictos armados. En www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2015/DIEEEA19-201_Escuelas-Educacion_ConflictosArmados_MJIA.pdf

LORA, Cam

1988 *La política*. México, DF: JANIS, S:A.

MARSHALL, Andrew

2014 *Orígenes de Al-Qaeda*. Recuperado de <https://goo.gl/EJpC3a>

MEYSSAN, Thierry

2014 *¿Quiénes son los miembros del Emirato Islámico?* Recuperado de <https://goo.gl/nRW7C>

RUIZ, José Ángel

13 de agosto de 2006. El movimiento pacifista en el siglo XXI: Nuevos principios Estratégicos. *Polis* [En línea], *Revista Latinoamericana*. Recuperado de <https://goo.gl/7wpi5w>

STANFORD

04 de agosto de 2014. *Estado Islámico en Irak y Siria*. Recuperado de <https://goo.gl/murdyB>

TSE-TUNG, Mao

1968 Cómo estudiar la guerra. En: M. Tse-Tung, *Obras escogidas de Mao Tse-Tung*. Pekín: Ediciones de lenguas extranjeras.

1976 Sobre la Guerra Prolongada. En: M. Tse-tung, *Obras Escogidas de Mao Tse-tung, Tomo II* (p. 154). Pekín: Editorial del Pueblo.



UNIVISIÓN

21 de octubre de 2011 *Obama anunció el retiro de tropas de Irak*. Recuperado de <https://goo.gl/X7YNTL>

Fecha de recepción del documento: 29 de mayo de 2017

Fecha de revisión del documento: 20 de julio de 2017

Fecha de aceptación del documento: 15 de septiembre de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018



TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN LOS ANDES ECUATORIANOS

Transformations of community education in the ecuadorian Andes

JUAN SEBASTIÁN GRANDA MERCHÁN*

Universidad Politécnica Salesiana/ Quito-Ecuador

sgranda@ups.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8981-7281>

Resumen

El artículo recupera algunos de los resultados de la investigación desarrollada por el autor en el marco de su tesis doctoral. El artículo analiza el impacto que los cambios educativos impulsados por el Gobierno del Economista Rafael Correa tuvieron en la dinámica de las iniciativas de educación indígena de carácter comunitario. La investigación se fundamentó en los aportes de la Pedagogía Crítica y de la Antropología Latinoamericana: de la primera tomó el concepto de educación como práctica cultural y política, mientras que de la segunda recuperó la perspectiva analítica de la Teoría del Control Cultural. En términos metodológicos, se optó por analizar una experiencia de educación indígena emblemática del país: el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC); y para la recolección de información se trabajó a partir de la historia oral y el análisis documental. La hipótesis que se busca argumentar es que el Gobierno de Rafael Correa, en su apuesta por recuperar la rectoría de la educación y en su afán por modernizarla, terminó subsumiendo todos los ámbitos de decisión del quehacer educativo que estuvieron en manos de las comunidades y las escuelas indígenas de la zona de estudio, y homogeneizando su oferta educativa bajo los parámetros de la educación hispana. El artículo se encuentra organizado en tres partes: en la primera se describe la trayectoria del SEIC, desde su nacimiento hasta el 2007. En la segunda se hace un recuento de las políticas educativas que más impacto tuvieron en la dinámica del SEIC. Y, en la última, se discute el impacto que dichas políticas tuvieron en el día a día de las escuelas comunitarias.

Palabras clave

Estado, políticas educativas, educación indígena, pueblos indígenas, Ecuador.

Forma sugerida de citar: Granda Merchán, Juan Sebastián (2018). Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 291-311.

* Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Director de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Integrante del grupo de investigación *Interculturalidad, Estado y desarrollo* de la misma universidad.

Abstract

This paper recovers some of the results of the research developed by the author in the framework of his doctoral thesis. The article analyzes the impact that the educational changes promoted by the Government of Rafael Correa had on the dynamics of community-based indigenous education initiatives. The research was based on the contributions of Critical Pedagogy and Latin American Anthropology: from the first it took the concept of education as a cultural and political practice, while from the second it recovered the analytical perspective of the Theory of Cultural Control. Related to the methodology, the research analyzed an emblematic experience of indigenous education in the country: the Cotopaxi Indigenous School System (SEIC), and data was collected through oral history and documentary analysis. The hypothesis that this paper seeks to argue is that the Government of Rafael Correa, in its commitment to regain the rectory of the education and modernize it, ended up subsuming all the scopes of decision of the educative task that were in the hands of the communities and the indigenous schools of the study area, and homogenizing their educational projects under de parameters of the Hispanic education. The paper is organized in three parts: the first one describes the trajectory of the indigenous schools from its birth until 2007. The second part makes an account of the educational policies that had more impact on the dynamics of schools. The last one analyzes the impact those policies had on the daily life of schools.

Keywords

State, educational policies, indigenous education, indigenous peoples, Ecuador.

292



Introducción

A partir del 2007 el gobierno del economista Rafael Correa impulsó cambios importantes a nivel de la estructura organizativa de la educación ecuatoriana, entre los que destacan el proceso de unificación del sistema educativo y el consecuente proceso de desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe. Con el desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe, las escuelas indígenas quedaron expuestas a las decisiones y políticas del ministro de educación y su equipo de trabajo, a través de las nuevas instancias administrativas creadas por la Ley Orgánica de Educación Intercultural: las coordinaciones zonales y las direcciones distritales.

El objetivo del presente artículo es analizar la manera cómo las escuelas indígenas vivieron las transformaciones educativas impulsadas por el Gobierno de Rafael Correa, y el impacto que dichas transformaciones provocaron en dos dimensiones básicas de su proyecto educativo: el modelo de gestión y la propuesta de formación.

La investigación se fundamentó teóricamente en los aportes de la Pedagogía Crítica y de la Teoría del Control Cultural. De la primera recuperó el concepto de educación como práctica cultural y política, esto es, como una práctica condicionada por el contexto social y político, y orientada a la producción y regulación de discursos, significados y subjetivida-

des (Giroux, 1995). De la Teoría del Control Cultural tomó el concepto de control cultural y su perspectiva para interpretar las interacciones que se desarrollan entre grupos culturales que conviven en condiciones asimétricas y de dominación (Bonfil, 1991).

Ambos aportes fueron de mucha utilidad para la investigación por cuanto contribuyeron a comprender las tensiones desatadas entre el gobierno de Rafael Correa y las comunidades indígenas como una relación de disputa por el control de la educación de las zonas rurales y la definición de su sentido; y a preguntarse por los ámbitos que fueron objeto de disputa y las estrategias que se pusieron en juego.

En términos metodológicos, la investigación optó por realizar el estudio de caso de una experiencia de educación indígena emblemática del país: el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), iniciativa gestada por las comunidades indígenas de los páramos occidentales de la Provincia de Cotopaxi. El corte realizado para el análisis fue junio de 2014, mes en el que concluyó el ciclo lectivo de la Sierra, iniciado en septiembre de 2013, y en el que terminó de estabilizarse el proceso de conformación de las direcciones distritales en la Provincia de Cotopaxi.

En relación a la recolección de información se trabajó, fundamentalmente, a partir de la historia oral (Ripamonti, 2015), debido no solo a la escasez de fuentes escritas relacionadas con la problemática de investigación, sino también a la necesidad de recuperar la voz de los actores que impulsaron y vivieron los cambios que tuvieron lugar en la zona de estudio. En esta línea, se tuvo la oportunidad de entrevistar a directivos y educadores comunitarios del SEIC, directores y sub-directores de las antiguas Redes Educativas, funcionarios de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C) y de la Dirección Distrital de Pujilí- Saquisilí, y al presidente del Movimiento Indígena de Cotopaxi.

El trabajo de recolección de información se completó con el análisis documental realizado en el archivo del SEIC, de la Inspectoría Salesiana, de la DIPEIB-C, y en el centro documental Abya-Yala de la Universidad Politécnica Salesiana.

La hipótesis que se busca argumentar en el texto que sigue es que el gobierno de Rafael Correa, en su apuesta por recuperar la rectoría de la educación y en su afán por modernizarla, terminó subsumiendo todos los ámbitos de decisión del quehacer educativo que estaban en manos de las comunidades y las escuelas indígenas de la zona de estudio, y homogeneizando su oferta educativa bajo los parámetros de la educación hispana.

El artículo se encuentra organizado en tres partes. En la primera se describe, de manera sucinta, la trayectoria del SEIC desde su nacimiento



hasta el 2007, año en el inicia la gestión el gobierno de Rafael Correa. En la segunda parte se realiza un mapeo de aquellas políticas educativas del gobierno que, desde la perspectiva de los actores educativos del SEIC, fueron las que más alteraron la dinámica cotidiana de las escuelas. Y, en la última, se discute el impacto que dichas políticas tuvieron en el día a día de las escuelas indígenas.

Trayectoria del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi

El SEIC fue una iniciativa de educación indígena que nació en 1975 en los páramos occidentales de la provincia de Cotopaxi, en lo que actualmente constituyen las Parroquias de Zumbahua y Chugchilán. Fue una iniciativa gestada por los líderes indígenas, conjuntamente con el apoyo del Equipo Pastoral de Zumbahua; y que buscó atender las demandas de formación de las comunidades de la zona.

En la década de los 70, las comunidades en cuestión se encontraban empeñadas en la implementación de un interesante proyecto de desarrollo endógeno, cuyos principales ejes fueron la recuperación de la tierra, el control de la comercialización de los productos agropecuarios, y el acceso a los espacios de poder local (Guerrero, 1992). En el marco de dicho proyecto, el SEIC pasó a cumplir un papel central, pues contribuyó a desarrollar en la población de la zona ciertas habilidades claves, entre las que destacan el aprendizaje de la lectura y la escritura¹, el manejo de las operaciones matemáticas básicas y el desarrollo de un “pensamiento propio” (Herrán, 2008).

En términos del modelo de organización, el SEIC fue una iniciativa de carácter comunitario en todo el sentido de la palabra. No solo que fue gestado y sostenido por las comunidades, sino que –y esto es lo más relevante– fue controlado y direccionado por ellas. Las comunidades eran las que definían el perfil de los educadores y tenían la potestad para seleccionarlos y retirarles del cargo, en caso de que no cumplieran con lo esperado. De igual manera, las comunidades eran las encargadas de definir los objetivos del proceso formativo, así como de hacer seguimiento y validar el trabajo de los educadores en el día a día.

En materia curricular, la propuesta formativa se orientó a desarrollar los objetivos arriba enunciados, y se estructuró en cinco áreas de conocimiento: Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Castellano y Kichwa; cada una de las cuales contaba con sus propios materiales

(las “cartillas”) para el trabajo con los estudiantes. En el día a día, la lengua de enseñanza fue el Kichwa y la metodología de trabajo estuvo fuertemente influenciada por los aportes de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire (Poaquiza, 2013) y los aportes metodológicos de Monseñor Leonidas Proaño.

Desde 1975 hasta 1988, el SEIC operó sin reconocimiento del Estado y, en muchas de las comunidades, de manera clandestina². En 1988 el SEIC fue reconocido por el Estado, y, a partir de 1989, año en el que se oficializó la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, el SEIC pasó a formar parte de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, y a responder a las políticas de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, y su representante en el nivel provincial: la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi.

El ingreso del SEIC a la jurisdicción de educación intercultural bilingüe supuso cambios importantes en su estructura y forma de gestión, entre los que destacan la pérdida de control de las comunidades sobre varios aspectos sensibles del proceso educativo como: la definición del perfil de los educadores, la selección y despido de aquellos, la capacitación y seguimiento de los educadores, entre otros. Con el paso de los años, todas dichas atribuciones pasaron a manos de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi.

En el 2000, once años después de que el SEIC pasara a formar parte del Estado, la iniciativa vivió nuevamente un conjunto de cambios importantes por efecto de su participación en el Proyecto de las Redes de los Centros Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe, proyecto de descentralización educativa impulsado por el Estado ecuatoriano con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (Ponce, 2010). En el marco de dicho proyecto, el SEIC logró desmarcarse de las regulaciones de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi y recuperó varias de las atribuciones que antes tenía: la selección y despido de los educadores, la capacitación de los educadores y su seguimiento, la definición curricular y la producción de materiales, entre otras.

Una de las atribuciones recuperadas más valorada por los comuneros y los directivos de las escuelas fue aquella relacionada con la selección de los educadores, pues pudieron volver, como en el momento inicial, a reclutar a comuneros que cumplían con los requerimientos priorizados por las comunidades: ser oriundo de la comunidad, dominar la lengua materna de la zona, y haber demostrado compromiso con el desarrollo de la comunidad.



En el 2005 el financiamiento del Proyecto de las Redes de los Centros Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe concluyó, aunque el modelo de gestión se mantuvo unos años más. Para el 2007, año de inicio de la gestión del gobierno de Rafael Correa, el SEIC seguía viviendo bajo la estructura de las redes y bajo la tutela de Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, con las mismas atribuciones, pero sin el financiamiento del primer período.

Hasta aquí lo que tiene que ver con la trayectoria del SEIC hasta el 2007. Pasemos ahora a revisar las políticas educativas del gobierno de Rafael Correa qué más impactaron en la dinámica del día a día del SEIC.

Las políticas educativas del gobierno de Rafael Correa

296



Antes de hablar sobre las políticas educativas del gobierno de Rafael Correa es necesario hacer referencia al proceso de desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe, pues constituye el punto de partida y el telón de fondo de los cambios que vivieron las iniciativas de educación indígena en el país.

En el proceso de desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe se pueden distinguir dos momentos centrales: un primer momento en el que las organizaciones indígenas perdieron el control sobre la educación intercultural bilingüe, por efecto del Decreto Ejecutivo 1585; y un segundo momento en el que se propicia la disolución de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, como resultado de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el 2011.

Los argumentos manejados por el gobierno en ambos momentos fueron de diferente índole, pero siempre terminaron haciendo alusión al tema de la baja calidad de la educación indígena, por efecto del manejo errado de ciertos líderes indígenas, y a la necesidad de que la rectoría de la educación indígena pasara a manos del Ministerio de Educación. Sobre este último punto, estamos de acuerdo con Muyolema (2015) en que dicho planteamiento se respalda en la consideración tácita de que la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe no era parte del Ministerio de Educación, y que no respondía a sus lineamientos, aspecto de por sí descabellado por cuanto en el día a día, todos sus funcionarios tenían que ser reconocidos y ratificados por el ministro de turno.

El desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe fue un proceso conflictivo y que generó una fuerte resistencia por parte de las organizaciones indígenas (la Confederación de Nacionalidades

Indígenas del Ecuador y la Ecuador Runakunapak Rikcharimuy, fundamentalmente), las cuales procesaron el tema como un atentado de primer orden contra sus derechos como pueblos y, de manera particular, contra su derecho a hacerse cargo de su educación, reconocido por la Constitución Política del Ecuador y varios tratados internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo o la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Con el dismantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe y, de manera particular, con la disolución de las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe, las escuelas indígenas quedaron expuestas a las políticas e iniciativas del ministro de educación y su equipo de trabajo, a través de las coordinaciones zonales y, fundamentalmente, a través de las direcciones distritales que eran las que más contacto tenían con las escuelas³.

En lo que sigue haremos referencia a las políticas e iniciativas educativas del gobierno de Rafael Correa que, desde la perspectiva de los actores vinculados al SEIC, más incidencia tuvieron en las zonas rurales y más alteraron el día a día de las escuelas comunitarias: el programa de fusión de los establecimientos educativos, las unidades educativas del milenio, el proyecto de actualización y fortalecimiento curricular, la evaluación de los docentes y los estudiantes, la capacitación de los docentes, y la regulación del procedimiento de ingreso al magisterio.

297



El programa de fusión de establecimientos educativos

Con el propósito de ordenar y racionalizar la oferta educativa del Estado, el gobierno impulsó el programa de fusión de establecimientos educativos que consistió en juntar en un mismo establecimiento educativo a los estudiantes y docentes de varios establecimientos pequeños de la misma zona. En el mediano plazo, el objetivo era contar con instituciones educativas que contemplaran “(...) una oferta educativa completa (Educación Inicial, Educación Básica y Bachillerato), docentes especializados, infraestructura moderna, equipamiento de punta y transporte escolar en zonas dispersas” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

Con el programa de fusión se buscaba resolver varios de los problemas más sensibles de la educación ecuatoriana, entre los que destacan una oferta educativa desordenada y desarticulada, instituciones educativas incompletas, instituciones educativas con infraestructura precaria y sin el equipamiento necesario, e instituciones con escasez de docentes (Minis-

terio de Educación del Ecuador, 2015). La meta era pasar, según declaraciones del Ministro de Educación del momento, de 19 023 instituciones educativas distribuidas de manera desordenada y sin criterios técnicos, a 5 189 instituciones educativas de calidad y con todos los servicios educativos necesarios, en el 2017 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

En varias zonas del país, especialmente en las rurales, el programa de fusión generó mucho malestar y reclamos por parte de la población y las organizaciones, por cuanto significó el cierre, o la amenaza de cierre, de aquellas escuelas comunitarias que operaron durante décadas atendiendo a las demandas de formación puntuales de las comunidades, muchas de las cuales fueron levantadas y sostenidas por las mismas comunidades. Se calcula que entre inicios del 2013 y finales del 2014, se cerraron más de 10 000 escuelas pequeñas, entre escuelas comunitarias, uni-docentes, interculturales bilingües y alternativas (Walsh, 2014).

Frente a los reclamos de la población y las organizaciones, el gobierno respondió descalificando a dichas escuelas, argumentando que se trataba de “escuelas de la pobreza” que contribuían a reproducir la exclusión de la población indígena (El Comercio, 2014). Fue en este contexto que se generó el imaginario de las escuelas comunitarias como escuelas de baja calidad, y que requerían cerrarse para dar paso a escuelas completas, modernas y de excelencia; que apostarían por la formación del recurso humano necesario para propiciar las transformaciones económicas, políticas y sociales que el país requería.

Las unidades educativas del milenio

Conectado con el tema anterior se encuentra el programa de las unidades educativas del milenio. Se trata de una iniciativa que tuvo su origen en junio del 2008 y cuyo objetivo central era contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el país, vía la construcción de unidades educativas de primer orden, tanto en materia de infraestructura y equipamiento, como en materia de su modelo de gestión y oferta educativa (Minteguiaga, 2014).

El programa de las unidades educativas del milenio fue considerado por el gobierno de Rafael Correa como el referente de la nueva educación pública en el país, y como la iniciativa idónea para concretar los derechos educativos y garantías reconocidos en la Constitución Política del Ecuador, en los diferentes compromisos internacionales, las políticas de Estado y el Plan Decenal de Educación (Luna, 2014).



De acuerdo con información difundida por el Ministerio de Educación, para junio de 2015 se habían construido y estaban en funcionamiento un total de 52 unidades educativas, estaban en construcción otras 34 unidades educativas, y a nivel de proyecto 207 unidades más. En la planificación del gobierno se contemplaba la construcción de un total de 900 unidades educativas del milenio nuevas hasta el 2017, a las que habría que añadir lo que se conoce como las repotenciaciones, que consiste en la implementación de adecuaciones a unidades educativas ya existentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

Mucho se ha discutido sobre las unidades del milenio en el país y su impacto, y aunque no hay evaluaciones y estudios sistemáticos sobre el tema, por testimonios de docentes y académicos que han visitado algunas de ellas⁴, diera la impresión que en dichas unidades han primado más aquellas innovaciones que tienen que ver con las dimensiones materiales de la calidad educativa: infraestructura de primera, laboratorios sofisticados, equipamiento de última tecnología, etc.; que aquellas dimensiones que hacen alusión al modelo educativo mismo y sus diferentes componentes.

Para junio de 2014, en la zona objeto de estudio estaba en plena operación una unidad educativa del milenio: la Unidad Educativa Cacique Tumbalá, en la Parroquia de Zumbahua; y dos unidades más estaban en proceso de construcción: la Unidad Educativa Chone, en la Parroquia Angamarca, y la Unidad Educativa Canchagua en la parroquia del mismo nombre (Hurtado, 2014). Como veremos más adelante, la Unidad Educativa Cacique Tumbalá fue la que absorbió a los estudiantes y docentes de las dos escuelas comunitarias de la zona de Zumbahua que fueron cerradas en el marco del programa de fusión de establecimientos.

La reforma del currículo de la educación básica hispana

En el ámbito curricular destaca, junto con la reforma del currículo del bachillerato y la definición del currículo de la educación inicial, el proceso de reforma del currículo de la educación básica hispana impulsado durante los primeros años de gestión del gobierno, y que se le conoce en el país como la *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*.

El proceso de reforma del currículo de la educación básica hispana fue una iniciativa que se enmarcó dentro de los lineamientos del Plan Decenal de Educación y que respondió, de manera puntual, a la política de mejoramiento de la calidad de educación. La reforma buscó resolver varios de los problemas diagnosticados en la implementación del currí-



culo de la educación básica, entre los que destacan “(...) la desarticulación entre los niveles, la insuficiente precisión de los temas que debían ser enseñados en cada año de estudio, la falta de claridad de las destrezas que debían ser desarrolladas, y la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

En consonancia con los problemas diagnosticados, y con miras a poner al día el currículo, la reforma contempló los siguientes objetivos:

- Actualizar el currículo de 1996 en sus proyecciones social, científica y pedagógica.
- Especificar, hasta un nivel meso-curricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por año.
- Ofrecer orientaciones metodológicas viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al desempeño profesional docente.
- Formular indicadores esenciales de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes estudiantiles así como el cumplimiento de los objetivos planteados por área y por año.
- Promover, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo, fortalecer la formación de una ciudadanía para el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

Con miras a asegurar la implementación de la nueva propuesta curricular, la reforma contempló la elaboración de nuevos textos escolares para cada nivel y área de estudio, así como guías de trabajo para los docentes.

Sin lugar a dudas, esta es una iniciativa de suprema importancia para la problemática que nos compete pues, como veremos luego, el proceso de estandarización educativa impulsado en las escuelas del SEIC se hizo con base en los resultados de este proceso de reforma. Para junio del 2014, las escuelas del SEIC estaban alineadas con el nuevo currículo y tanto sus docentes como sus estudiantes estaban usando los textos y las guías de trabajo desarrolladas por el ministerio.

La evaluación de los estudiantes y los docentes

Hasta aquí se ha hecho alusión a las grandes iniciativas del gobierno en materia educativa. Sin embargo, el gobierno también impulsó otras iniciativas de menor magnitud y que también tuvieron un impacto impor-

tante en el día a día de las escuelas del SEIC. Entre ellas constan la evaluación del desempeño de los estudiantes y los docentes, la formación y desarrollo profesional de los docentes, y la implementación de un nuevo procedimiento para el ingreso al magisterio. En lo que sigue haremos alusión únicamente a la evaluación de los estudiantes y docentes, puesto que las otras dos iniciativas las explicaremos en el siguiente apartado, cuando hablemos sobre los cambios que vivieron las escuelas.

A partir del 2009, el Ministerio de Educación implementó un nuevo sistema para evaluar el desempeño de los estudiantes y docentes⁵, cuya finalidad central era generar información precisa y fidedigna sobre el desempeño de los estudiantes y los docentes que permitiera, a su vez, la implementación de “(...) acciones didáctico-pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y el mejoramiento de la formación inicial docente, así como su desarrollo profesional” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

En el caso de los estudiantes, la evaluación se aplicó en el cuarto, séptimo y décimo niveles de educación básica, y consistió en la rendición de pruebas automatizadas sobre las diferentes áreas de estudio. En el caso de los docentes, la evaluación contempló dos momentos: la evaluación interna que consistía en una valoración del desempeño del docente por parte de los diferentes actores educativos: estudiantes, docentes, directores, y padres de familia; y la evaluación externa que consistía en rendir una prueba de conocimientos generales, conocimientos específicos y de habilidad lectora (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

La implementación de la evaluación docente generó mucha resistencia por parte del magisterio, en especial en los primeros momentos, pues se la consideró un procedimiento con fines punitivos, antes que una estrategia orientada a propiciar el mejoramiento del desempeño de los docentes y la calidad de la educación. La medida llegó, inclusive, a provocar una huelga indefinida de los docentes protagonizada por la Unión Nacional de Educadores. Resultado de un proceso de negociación entre el gobierno y la Unión Nacional de Educadores, el sistema de evaluación logró institucionalizarse en el país (Luna, 2014).

El impacto de las políticas en las escuelas del SEIC

¿Cómo vivieron las escuelas del SEIC el nuevo escenario educativo propiciado en el contexto del gobierno de Rafael Correa?, ¿cuál fue el impacto que las iniciativas arriba descritas tuvieron en el día a día de las escuelas? En lo que sigue se intentará dar respuesta a estas preguntas.



La pérdida de control de la educación

“Todo nos viene desde arriba, ya nada se decide acá abajo” (Sigcha, 2014) es la frase con la que uno de los educadores del SEIC⁶, concluye su explicación sobre los cambios que se vivieron en las escuelas del SEIC en el contexto del gobierno de Rafael Correa. Y es que desde el 2007, las escuelas indígenas vivieron un proceso gradual, pero irreversible, de pérdida de las atribuciones que ganaron en el contexto del Proyecto de las Redes de los Centros Comunitarios Intercultural Bilingües.

Uno de los ámbitos sensibles en el que los comuneros y el SEIC perdieron el control fue el de la selección y despido de los docentes, ámbito muypreciado tanto por los directivos de las escuelas como por los comuneros de la zona, por cuanto les permitía asegurar que los nuevos docentes cumplieran con aquellos requisitos considerados centrales desde el inicio de la iniciativa educativa: ser indígenas, oriundos de la comunidad, vinculados al trabajo de la comunidad y que hablaran Kichwa.

Con el nuevo modelo de gestión, el proceso de selección de los docentes pasó a manos del Ministerio de Educación, y a tramitarse a través de un concurso de merecimientos que contemplaba un examen de conocimientos, la valoración de su experiencia y una clase demostrativa. A primera vista, daría la impresión que se trataba de un procedimiento adecuado para elegir al mejor postulante, y que podría haber contribuido a fortalecer los equipos docentes de las escuelas del SEIC; pero en la práctica no fue así, pues dicho procedimiento tuvo más efectos negativos que positivos. Y es que el nuevo procedimiento no solo complicó el ingreso de los comuneros de la zona al equipo docente de las escuelas de sus respectivas comunidades, sino que propició la llegada de docentes sin ningún tipo de vinculación con las comunidades y que nada tenían que ver con la educación intercultural bilingüe y el mundo indígena⁷.

El otro ámbito sensible en el que las escuelas perdieron el control fue el de la capacitación de los docentes. Bajo el nuevo escenario, el SEIC perdió la capacidad para organizar sus propios procesos de formación, pues la capacitación se centralizó en manos del Ministerio de Educación, bajo la figura de la “formación continua”. De acuerdo con la normativa del momento, el Ministerio de Educación era el responsable exclusivo de la formación de los docentes.

Para la formación continua de los docentes, el ministerio diseñó un paquete variado de cursos que cubría todas las áreas del currículo nacional. Así, se contemplaron cursos relacionados con la educación inicial, cursos sobre las diferentes áreas de conocimiento de la educación básica, cursos sobre las materias de especialidad del bachillerato: Ciencias

Naturales, Matemática, etc. A estos cursos se sumaron otros que abordaban temas transversales como Inclusión y diversidades o Prevención de la violencia y educación para la paz. Por último, estaban aquellos cursos que trabajaban áreas especiales como Educación especial e inclusiva, Informática, entre otros (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

Si bien la mayor parte de los educadores entrevistados reconoció que los cursos del ministerio que tomaron abordaban temas relevantes y que fueron de utilidad para el trabajo diario de aula, también plantearon que los cursos, en la medida en que se ceñían a la malla curricular estándar, no consideraban el enfoque ni las particularidades de la educación intercultural bilingüe. En efecto, si se revisa con detalle la oferta de los cursos ofertados por el ministerio se puede constatar que aquella contemplaba un solo curso relacionado con la temática, y que llevaba el nombre de “Educación Intercultural Bilingüe” y que se encontraba dentro de la categoría de “Cursos especiales” junto con el de Educación Inclusiva y Psicología e Informática.



La estandarización del proyecto educativo

Hasta aquí se ha hecho referencia a la pérdida de control de las escuelas sobre dos aspectos centrales del proceso educativo como son la selección de los docentes y la formación de los mismos. Ahora bien, la pérdida se dio no solo en dichos ámbitos, sino también en relación al proyecto educativo mismo. En el marco del nuevo escenario, las escuelas vivieron un proceso de estandarización de su proyecto educativo, proceso que, en la práctica, significó el desmantelamiento de su proyecto educativo original. Pasemos a revisar los elementos más relevantes de dicho proceso.

Uno de los efectos centrales de las políticas del gobierno en materia educativa fue que las escuelas interculturales bilingües y las del SEIC, en particular, tuvieron que dejar de lado sus proyectos educativos para asumir la propuesta curricular de la educación hispana y, de manera especial, la malla generada en el proceso de Actualización y fortalecimiento curricular impulsado por el ministerio en el 2007. El argumento utilizado hacía alusión a la baja calidad de la educación intercultural bilingüe en la provincia, en general, y a los bajos resultados de aprendizaje de las escuelas de la zona, en particular.

En un inicio, los educadores del SEIC no acataron la disposición y siguieron trabajando con la malla propia, pero al poco tiempo tuvieron que asumirla, pues no solo se intensificaron las visitas y el control por

parte de los supervisores de las direcciones distritales, sino que los docentes sabían que el ministerio iba a seguir evaluando a sus estudiantes usando los parámetros de la nueva propuesta curricular y que aquello, más temprano que tarde, iba a tener repercusiones negativas sobre ellos mismos, si los estudiantes obtenían bajos resultados.

El impacto del cambio de malla a nivel de los estudiantes fue muy fuerte, no solo por la cantidad y complejidad de los contenidos que aquello supuso, sino también por la nueva forma de trabajar en el aula que aquella llevaba implícita. En relación a lo primero, la nueva malla significó para los estudiantes no solo un incremento importante de la cantidad de contenidos que debían ser aprendidos en cada año lectivo, sino también un mayor nivel de complejidad de los mismos, en especial de aquellos del área de Matemática. Ambos cambios demandaron un esfuerzo importante por parte de los estudiantes, y provocaron, en no pocas ocasiones, que varios de ellos se fueran quedando en el camino y optaran por abandonar la escuela.

En relación al segundo punto, la aplicación de la malla significó un cambio radical a nivel del trabajo diario en el aula, pues a diferencia de la malla del SEIC que propiciaba un trabajo articulado entre las diferentes áreas y en base a problemáticas del contexto, la nueva malla propiciaba un trabajo desarticulado entre las materias y centrado en el conocimiento disciplinario, aspecto que hacía que muchas de las veces los estudiantes no entendieran el sentido de lo que aprendían.

El otro tema de relevancia en relación al proyecto educativo tiene que ver con la lengua de enseñanza. Conjuntamente con la disposición de aplicar la malla de la educación hispana, desde el ministerio se dio la disposición de que se trabajara en Castellano. Los argumentos fueron de diferente tipo pero los más frecuentes fueron aquellos que hacían alusión nuevamente a la baja calidad de la educación intercultural bilingüe⁸, pero también al nuevo contexto que vivía la educación en el país.

Frente a esta situación, la salida de las escuelas fue convertir al Kichwa en una materia. Debido a que la salida no era legal, pues la malla de la educación hispana no contemplaba horas para dicha lengua, ni tampoco era avalada por el ministerio, el número de horas dedicadas al Kichwa fueron muy pocas, pues para ello tenían que tomar horas de otras materias. En algunos casos se incluían dos horas a la semana, mientras que en otras apenas una hora semanal.

En ciertos casos, y a contracorriente de las disposiciones de la dirección distrital, los profesores de las escuelas del SEIC se vieron obligados a mantener el Kichwa en sus clases, pues era la única manera de

promover el aprendizaje en los niños, sobre todo en aquellas comunidades alejadas, en las que los niños hablaban fundamentalmente Kichwa y tenían un manejo muy precario del Castellano.

El cierre de las escuelas comunitarias

Al igual que el resto del país, las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi y, de manera especial, aquellas zonas de incidencia del SEIC también fueron objeto de intervención del programa de reordenamiento de la oferta educativa impulsado por el Ministerio de Educación con el objetivo de fortalecer y racionalizar la oferta de la educación pública en el país. Para junio de 2014, fecha en la que se hizo el corte para el análisis, tres escuelas indígenas de la zona habían sido cerradas⁹, varias más estaban en lista de espera, y era tema de conversación de todos los días en las escuelas y las comunidades. Las escuelas cerradas fueron las de las Comunidades de Talatac, Yanaturo y Saraucsha, todas ellas ubicadas en la zona alta de la Parroquia de Zumbahua.

En la Comunidad de Saraucsha el cierre de la escuela tuvo matices especiales¹⁰, pues en dicha comunidad operaban dos escuelas: una perteneciente a la jurisdicción intercultural bilingüe y la otra a la jurisdicción hispana. Si bien en un inicio el proyecto era que los estudiantes y los docentes de la escuela indígena pasaran a la unidad educativa del milenio, similar a lo que ocurrió con las otras dos escuelas, aquello no terminó concretándose por la oposición de los comuneros, fundamentalmente por el tema de la distancia, pero también por la incertidumbre de cómo iba a ser la experiencia de sus hijos en la unidad educativa del milenio¹¹.

Frente a la oposición de los padres de familia, la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi¹² decidió no pasar a los estudiantes y docentes a la unidad educativa del milenio y optó, más bien, por fusionar las dos escuelas en una sola. En las instalaciones de la escuela indígena pasó a funcionar el séptimo, octavo y noveno niveles; mientras que en la escuela hispana pasó a operar el resto de niveles, incluida la educación inicial. El director de la escuela hispana pasó a ser el director de la nueva institución.

La fusión generó malestar en los estudiantes de la escuela indígena pero también en los docentes y padres de familia de las dos escuelas. En relación a los estudiantes, el malestar tuvo que ver, fundamentalmente, con la malla de estudios y con la lengua utilizada dentro y fuera de clase, pues la fusión significó un cambio acelerado a la malla del ministerio, el



uso de los textos diseñados por el ministerio, y la imposición del Castellano como lengua cotidiana de clases, aspecto que, como vimos arriba, trajo diferentes tipos de complicaciones.

En el caso de los docentes, el malestar también tuvo que ver con la malla y la lengua de trabajo, por las razones arriba discutidas, pero de manera especial con las relaciones con los docentes de la escuela hispana, situación que afectó también a los padres de familia. Y es que el proceso de fusión puso, de un momento a otro, en el mismo espacio, a docentes y padres de familia que vivieron separados por mucho tiempo y en tensión, y a veces en conflicto abierto, por el hecho de pertenecer a escuelas de diferentes jurisdicciones.

Ahora bien, hasta aquí se ha hecho referencia al proceso de cierre efectivo de las escuelas. Falta, sin embargo, hacer alusión a la amenaza de cierre de muchas escuelas más que se vivía en la zona, pues aquello también provocó malestar, incertidumbre y respuestas de diferente índole. Para junio de 2014, más de veinte escuelas del SEIC estaban con amenaza de cierre, de acuerdo a las notificaciones de los equipos de las direcciones distritales respectivas.

Las notificaciones generaron mucha incertidumbre en la zona. El tema de la distancia hacia las nuevas escuelas fue uno de los temas que más preocupó a los padres de familia, pues por experiencias de cierre previas sabían que no iba a haber el transporte ofrecido inicialmente por el Ministerio de Educación. El otro tema que provocó preocupación en los padres era el que sus hijos tuvieran que pasar a estudiar en comunidades que no eran de su agrado. Y es que, al igual que lo ocurrido en otras zonas rurales del país, en la zona de incidencia del SEIC se habían desarrollado desde tiempo atrás diferentes tipos de conflictos entre las comunidades, y los padres se resistían a la idea de que sus hijos pasaran a estudiar en aquellas comunidades con las que habían tenido problemas.

Varios fueron los proyectos que se barajaron entre los padres de las escuelas con riesgo de cerrarse, siendo el más recurrente el de llevar a sus hijos a estudiar en las ciudades a las que migraban por cuestiones laborales. Otro proyecto que comenzó a circular con fuerza en la zona, de manera especial en aquellas comunidades lejanas, y para las que llegar a las nuevas escuelas hubiera tomado mucho tiempo, era “(...) volver a abrir las escuelas en las mismas comunidades, pero como informales, como fueron en el inicio las del SEIC” (Herrera, 2015).

Para cerrar este punto, vale decir que tanto el cierre de las escuelas como la amenaza de cierre fue un tema muy sentido en la zona, no solo por las razones que hemos expuesto arriba, sino también porque

la mayor parte de ellas fueron creadas y sostenidas durante décadas por las mismas comunidades. En esa medida, el proyecto de fusión fue procesado y vivido por las comunidades como un intento del gobierno de quitarles sus escuelas y apropiarse de su educación.

Conclusiones

A partir de lo anteriormente discutido, y a la luz de la perspectiva de la teoría del control cultural (Bonfil, 1991) se puede concluir argumentando que el desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe y el reordenamiento del escenario educativo provocado por las diferentes políticas impulsadas por el gobierno de Rafael Correa, significó no solo un proceso de enajenación de la educación de la zona y la consecuente pérdida de control por parte de las comunidades indígenas, sino también un proceso simultáneo de supresión de su proyecto educativo histórico e imposición de uno nuevo.

Se hace alusión a un proceso simultáneo de supresión de su proyecto educativo histórico e imposición de uno nuevo, por cuanto los cambios impulsados por el gobierno de Rafael Correa significaron no solo el desmantelamiento del proyecto educativo original en la zona, sino, y al mismo tiempo, la implantación de un nuevo proyecto educativo: el que hasta antes de la disolución de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe constituía el proyecto de la educación hispana.

Para junio de 2104, mes de corte de la investigación, lo que se hacía en las escuelas del SEIC era similar a lo que se hacía en cualquier otra escuela de la zona. Lo único que les diferenciaba era la presencia de algunos educadores que participaron en la iniciativa desde el inicio de la experiencia en 1975, la memoria de lo que el SEIC fue y significó para la zona en el lapso de sus casi cuarenta años de vida, y el deseo de que vinieran tiempos mejores, tiempos en los que, como señalaba uno de los educadores más antiguos del SEIC, "(...) la educación volviera a estar contralada desde abajo" (Sigcha, 2014).

La situación vivida por las escuelas del SEIC guarda bastante similitud con la experiencia de escuelas indígenas de otras zonas del país, reportada por estudios de carácter etnográfico como el de Martín y Rodríguez (2016) o el de Rodríguez (2015), y da cuenta de una tendencia, al parecer, de alcance nacional. Y es que el desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe dejó en situación de vulnerabilidad a todas las escuelas indígenas del país, sin importar la región, el tipo de



relación que mantenían con las comunidades, ni el lugar que ocupaban en el proyecto colectivo de aquellas.

Lo analizado hasta aquí pone sobre la mesa discusión elementos concretos para reflexionar sobre la manera en que los gobiernos de “izquierda” de la región, como el del economista Rafael Correa, ha procesado la problemática de la exclusión de los pueblos indígenas y sus demandas en materia educativa. A contracorriente de las buenas intenciones expresadas en el ámbito discursivo y la normativa jurídica, parecería ser que en el Ecuador se vivió un proyecto político que terminó cooptando y desmantelando la educación de los pueblos indígenas. En esta línea, coincidimos con Higuera y Castillo (2015), en que en el contexto del gobierno en cuestión el tema de la “interculturalidad” y la “plurinacionalidad” fue más una declaración programática, que una práctica política transformadora.

Lo analizado hasta aquí también plantea elementos concretos para pensar sobre la viabilidad de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, en tanto que proyecto político y epistémico de los pueblos y nacionalidades indígenas (Illicachi, 2015), y, de manera puntual, sobre las condiciones políticas e institucionales necesarias para asegurar el control de aquella por parte de las comunidades indígenas.

308



Notas

- 1 El nivel de analfabetismo en la zona en cuestión, en la década de 1970, era alarmante. En 1974, más del 80% de la población indígena mayor de ocho años era analfabeta, situación que era aún más crítica en el caso de las mujeres (Martínez & Burbano, 1994).
- 2 Operaron de manera clandestina por la experiencia negativa que tuvieron con los hacendados de la zona, que no vieron con buenos ojos el nacimiento de las escuelas ni que los indígenas se educaran (Alomoto, 2014).
- 3 Para el 2014, los circuitos educativos, el nivel más concreto de gestión, no acaban de organizarse aún en la zona objeto de estudio.
- 4 Entre estos destacan los testimonios de Rosa María Torres: *Adiós a la educación comunitaria y alternativa* (2014) y *Visita a una Unidad Educativa del Milenio* (s/f).
- 5 El sistema también contempló la evaluación del desempeño de los directivos de las escuelas, pero en nuestro caso solo nos interesa la evaluación de los estudiantes y los docentes.
- 6 Hemos cambiado los nombres tanto de los miembros del equipo de gestión y los educadores del SEIC, como de los directores de las Redes CECIB
- 7 Situación que nos remite a la problemática de los efectos no intencionados de los procedimientos de selección de carácter meritocrático, procedimientos legitimados, de manera reiterada, por el Gobierno de Rafael Correa. Y es que la meritocracia, lejos de ser un sistema que promueve la democracia, es un sistema que termina beneficiando a aquellos individuos que, gracias a diferentes factores, han podido

- capitalizar los méritos valorados; individuos que en el caso de nuestro país, por lo general, no pertenecen a la población indígena de la clase baja.
- 8 Al igual que en el caso de la disposición de la aplicación de la malla de la educación, la disposición de que se trabajara en Castellano se justificó con el argumento de que la calidad de la educación en la zona era baja y de que aquello tenía que ver, entre otras cosas, con el hecho de que los estudiantes no entendían la lengua con la que se enseñaba en las escuelas: el kichwa; argumento que puede haber sido válido para un porcentaje reducido de estudiantes, pero no para el grueso de ellos, cuya lengua materna seguía siendo el Kichwa.
 - 9 Si bien desde el Ministerio de Educación se hablaba de un proceso de fusión de los establecimientos, los comuneros de la zona vivieron el proceso como el cierre de sus instituciones educativas.
 - 10 Haremos referencia únicamente al cierre de esta escuela, por cuanto de las tres era la única que formaba parte del SEIC.
 - 11 El hecho de contar con dos escuelas en la misma comunidad no era raro en las zonas rurales en el Ecuador, pues muchas veces las escuelas indígenas se crearon en la misma zona en la que ya existía una escuela hispana, y se lo hacía porque la escuela hispana no respondía a las expectativas de los comuneros.
 - 12 Esta escuela también fue cerrada durante el período en que todavía estaba en operación la dirección provincial de educación intercultural bilingüe.

Bibliografía

ALOMOTO, P.

7 de mayo de 2014. El SEIC y el Gobierno de la Revolución Ciudadana. (S. Granda, Entrevistador) Comunidad de Chinaló, Chugchilán.

BONFIL, Guillermo

1991 La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, IV(12), 165-204.

EL COMERCIO

18 de enero de 2014. Enlace ciudadano 357. *El Comercio*, versión digital.

GIROUX, Henry

1995 *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo veintiuno editores.

GUERRERO, Patricio

1992 *El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Quito: Abya-Yala.

HERRÁN, Javier

2008 Testimonio de las escuelas indígenas del Quilotoa. En: M. I. Cotopaxi, D. P. Cotopaxi, & I. d. Ecuatorianos, *Primera convención internacional de educación intercultural bilingüe de Cotopaxi. Memoria*. Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos.

HERRERA, R.

22 de mayo de 2015. El SEIC y el Gobierno de la Revolución Ciudadana. (S. Granda, Entrevistador) Latacunga.

HIGUERA, Edison & CASTILLO, Néstor

2015 La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 147-162.

HURTADO, A.

23 de mayo de 2014. La DIPEIB-C y el SEIC. (S. Granda, Entrevistador) Pujilí.

ILLICACHI, Juan

2015 La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 211-229.

LUNA, Milton

29 de octubre de 2014. *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. Recuperado de: <https://goo.gl/qV1Kre> [28 de mayo de 2015].

MARTÍN, Emma & RODRÍGUEZ, Marta

15 de enero de 2016. *La EIB y el tratamiento de la interculturalidad desde las políticas educativas del Ecuador: discursos y prácticas*. Recuperado de <https://goo.gl/huQPbZ>

MARTÍNEZ, Carlos Rodrigo & BURBANO, José

1994 *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR

marzo de 2010. *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Recuperado de <https://goo.gl/5jRXu> [3 de febrero de 2015].

26 de junio de 2013. *Noticias: Ministro Espinosa presentó plan de reordenamiento de la oferta educativa y herramienta del Geoportal*. Recuperado de <https://goo.gl/5jRXu> [3 de abril de 2015].

2015 *Fortalecimiento de la oferta educativa*. Recuperado de <https://goo.gl/5jRXu> [3 de febrero de 2015].

21 de abril de 2015. *Oferta de cursos de actualización docente*. Recuperado de <https://goo.gl/lp5eV> [21 de abril de 2015].

2 de abril de 2015. *Sistema Nacional de Evaluación*. Recuperado de <https://goo.gl/5jRXu> [2 de abril de 2015].

3 de abril de 2015. *Unidades Educativas del Milenio*. Recuperado de <https://goo.gl/5jRXu> [3 de abril de 2015]

MINTEGUIAGA, Analia

2014 *Las oscilaciones de la calidad educativa en el Ecuador, 1980-2010. Estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de "escuelas de calidad" (1980-2010)*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales.

MUYOLEMA, Armando

13 de enero de 2015. *La CONAIE en el ojo del huracán correísta*. Recuperado de <https://goo.gl/UpbQs6> [10 de 05 de 2015]

POAQUIZA, María Carmelina

2013 *Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998*. (Tesis presentada para obtener el título de Magister en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador.

PONCE, Juan

2010 *Políticas educativas y desempeño. Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito: FLACSO-Ecuador.

RODRÍGUEZ, Martha

2015 ¿Interculturalidad para todos? Políticas públicas y prácticas educativas en Ecuador. *Periferia*, 110-148.

SIGCHA, J.

14 de junio de 2014. El SEIC y el Gobierno de la Revolución Ciudadana. (S. Granda, Entrevistador) Comunidad de Saraucsha, Zumbahua.

TORRES, Rosa María

14 de noviembre de 2014. *Adiós a la educación comunitaria y alternativa*. Recuperado de La Línea de Fuego. Pensamiento crítico: <https://goo.gl/cSFn6k> [11 de diciembre de 2014].

(s/f). *Visita a una Unidad Educativa del Milenio (Ecuador)*. Recuperado de Otra educación: <https://goo.gl/FGNTNv> [4 de noviembre de 2014].

WALSH, Catherine

2014 *¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funconalismos*. Ponencia presentada en Ecuador 2014, Sociedad, ambiente, desarrollo, soberanía, 10 de noviembre de 2014, Quito: UASB.

Fecha de recepción del documento: 26 de julio de 2016
Fecha de revisión del documento: 10 de septiembre de 2016
Fecha de aceptación del documento: 16 de agosto de 2017
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018



PENSAMIENTO DOMINANTE, EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Dominant thought, education and mass media

ANTONIO LUIS TERRONES RODRÍGUEZ*

Universitat de Valencia/ Valencia- España

Pontificia Universidad Católica del Ecuador/ Quito-Ecuador

antonioluis.terrones@gmail.com

Código Orcid: <http://orcid.org//0000-0002-4015-8537>

Resumen

Comunicar es algo más que transmitir información. El desarrollo de la tecnología e internet han revolucionado el acto de comunicar en el mundo y se han creado nuevos espacios de comunicación. Los medios de comunicación suelen estar al servicio de un determinado poder, que puede ser público o privado. Sin embargo en este artículo se pone el acento en los intereses que tienen determinados poderes del ámbito privado y el uso que hacen de los medios de comunicación para defender y promover dichos intereses. No obstante, ese poder también puede dar lugar a formas de resistencias que sirvan para subvertir el orden establecido. Los medios de comunicación sirven como altavoces del pensamiento único y en ocasiones no permiten la creación y recreación de nuevas perspectivas desde las que considerar la realidad. Pero los medios de comunicación también pueden convertirse en una herramienta para construir una ciudadanía crítica en lo referente a la interpretación de los hechos. Esa ciudadanía crítica puede sentar las bases de lo que posteriormente puede ser considerada la ciudadanía mediática. La educación puede brindar un hermoso escenario para la formación rigurosa de esa ciudadanía mediática que se enfrente a los nuevos tiempos de la comunicación desde una perspectiva crítica y consciente. Los nuevos tiempos requieren de una ciudadanía que sepa estar a la altura de las exigencias mediáticas.

Palabras clave

Medios de comunicación, intereses privados, actitud autocrítica, pensamiento dominante, educación crítica, ciudadanía mediática.

Forma sugerida de citar: Terrones Rodríguez, Antonio Luis (2018). Pensamiento dominante, educación y medios de comunicación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 313-336.

* Licenciado en Filosofía. Máster en “Ética y Democracia”. Doctorando en desafíos éticos de la inteligencia artificial. Profesor de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El autor agradece a la Ph.D. Amparo Muñoz Ferriol, directora del trabajo de fin de Máster, por la ayuda prestada para la redacción de este artículo y a la abogada María José Rodríguez Hernández por los consejos brindados.

Abstract

Communicating is more than just transmitting information. The development of technology and the Internet have revolutionized the act of communicating in the world and new communication spaces have been created. The media are usually at the service of a certain power, which can be public or private. However, in this article the emphasis is placed on the interests that certain powers of the private sphere have and the use they make of the media to defend and promote those interests. However, this power can also give rise to forms of resistance that serve to subvert the established order. The media serve as speakers of unique thinking and sometimes do not allow the creation and recreation of new perspectives from which to consider reality. But the media can also become a tool for building critical citizenship in interpreting facts. This critical citizenship can lay the foundations for what can subsequently be considered media citizenship. Education can provide a beautiful setting for the rigorous formation of that media citizenship that faces the new times of communication from a critical and conscious perspective. The new times require a citizenship that knows how to live up to the demands of the media.

Keywords

Mass media, private interests, self-critical attitude, thinking dominant, criticizes education, citizenship media.

314



Introducción

Los medios de comunicación juegan un papel en la sociedad y en ocasiones pueden representar un arma de doble filo. La información ofrecida está elaborada a partir de unos intereses que carecen de ser éticos. Sin embargo, los medios de comunicación también pueden ser espacios de surgimiento de resistencias frente a poderes o conductas poco éticas. Es importante que la ciudadanía sea cuidadosa con la información que recibe y que la procese desde una actitud crítica. Si la ciudadanía no es crítica corre el peligro de reproducir un pensamiento único y de no crear y recrear nuevas ideas que puedan enfrentar las situaciones carentes de justicia. Así pues, nos encontramos ante un importante desafío que consiste en la formación crítica de una ciudadanía orientada hacia el aspecto mediático y que sepa enfrentar la realidad de manera consciente y valiente.

El objetivo de este artículo es el reflexionar sobre el fenómeno al que se enfrenta la sociedad de hoy en día, con el fin de plantear una perspectiva que encuentre su origen en una nueva propuesta educativa. Esa nueva propuesta educativa tendrá que ir encaminada hacia la formación de un *ethos* mediático de la ciudadanía para saber enfrentar los nuevos tiempos.

Los programas educativos deben ir orientados desde edades tempranas para combatir el pensamiento único y construir una mentalidad abierta a nuevas perspectivas sobre el mundo. Lipman, con su programa de Filosofía para Niños, ya apuntó hace años hacia la apertura de miras a partir de una actitud cuestionadora. Debemos construir una ciudadanía

mediática y aprovechar los medios de comunicación para pensar nuevos escenarios donde la justicia, y no la injusticia, sea el patrón básico de construcción de nuestra realidad. Y es que la Filosofía está muy vinculada a la Educación, pues la *praxis* educativa puede ser observada perfectamente desde la óptica filosófica como plantea Rubén Bravo (2008).

La metodología de investigación empleada consiste en el análisis bibliográfico de las propuestas de varios autores especialistas en este campo, así como la de una lectura personal de la realidad a la que me enfrento, siempre desde un plato hermenéutico.

A lo largo del artículo se procederá a la presentación de los viejos y nuevos medios de comunicación desde el terreno de las fronteras emergentes. La relación entre poder y comunicación también debe ser abordada para conocer el nuevo escenario en el que se encuentra inmerso la ciudadanía. Además, y como propuesta, planteo que los sistemas educativos construyan una nueva *praxis* educativa orientada hacia la formación de una ciudadanía crítica y valiente para los nuevos tiempos mediáticos, en definitiva, una ciudadanía mediática, como se abordará al final de este artículo.

Viejos y nuevos medios de comunicación

Comunicar es compartir significados mediante el intercambio de información. El proceso de comunicación se define por la tecnología de la comunicación, las características de los emisores y los receptores de la información, sus códigos culturales de referencia, sus protocolos de comunicación y el alcance del proceso. El significado sólo puede comprenderse en el contexto de las relaciones sociales en las que se procesan la información y la comunicación (Castells, 2009, p. 87).

Siguiendo a Castells (2009) se distinguirá entre comunicación interpersonal y comunicación social. La interpersonal se produce entre dos personas y es interactiva. En el segundo caso se puede encontrar la comunicación de masas, que está dirigida a toda la sociedad, puede ser interactiva pero normalmente es unidireccional. Dentro de ésta se encuentran la prensa, la radio y la televisión.

Internet y las nuevas tecnologías digitales y la telefonía móvil han desarrollado redes interactivas que comunican lo local con lo global, a menudo creadas por los propios usuarios de las redes. Se han registrado en 2008, 1 400 millones de usuarios de Internet y 3 400 millones de personas con telefonía móvil¹. La capacidad para enviar mensajes de muchos a muchos, en tiempo real o en un momento concreto. Desde un punto de vista

funcional y social los nuevos medios asociados a Internet no se pueden comparar con los medios de masas tradicionales, ya que Internet es una herramienta de trabajo, de estudio, de entretenimiento, información, etc.

La llamada blogosfera, YouTube, las llamadas redes sociales, como Facebook o twitter, foros de debate sociales, políticos, etc. son espacios Web con contenidos compartidos por los usuarios, son producto de esta revolución digital que ha generado la sociedad de la información y la llamada generación Net. Esta irrupción ha supuesto importantes cambios a muchos niveles: la definición de emisores y receptores en la que emisores y receptores son los medios y su presunta audiencia.

Desde una perspectiva social las redes cumplen con cuatro características (Marí Sáez, 2005, p. 81) que impactan en la forma en que se realiza la comunicación y en la creación de nuevos tejidos sociales y nuevas formas de solidaridad, las características serían estas:

- Flexibilidad: ya que es una red que se va construyendo sobre la marcha, abierta a las necesidades del entorno.
- Horizontalidad: ya que es una estructura descentralizada en la que los participantes en la red constituyen nodos autónomos con capacidad de decisión, la horizontalidad está al servicio de la participación.
- Interconexión: Son capaces de conectar diferentes ámbito que tienen sus propias características y particularidades.
- Cercanía: además de su carácter funcional para una mayor eficacia de la comunicación, de la transmisión de datos e información, es un proceso colectivo de creación de nuevos tejidos sociales y nuevas solidaridades, ya que pone en valor aspectos como la co-operación, y la participación.

La revolución Net ha tenido impactos sobre el avance de la cultura global, difundiendo formas de conducta y estilos de vida, generando una mayor tensión entre el individualismo y el comunalismo, ya que las redes al ser abiertas y comunicar lo local con lo global son un espacio más de multiculturalidad.

Así mismo, es importante advertir sobre los riesgos que conlleva esta revolución. Todas las tecnologías pueden utilizarse para oprimir y para liberar, pues este tipo de comunicación puede ser altamente funcional a las necesidades del capital de la economía globalizada, cuyo objetivo es ampliar su poder a estos nuevos espacios virtuales, poniendo la comunicación al servicio de intereses económicos. Al mismo tiempo han acelerado la emergencia de un nuevo sujeto político. Actores sociales y

ciudadanía de todo el mundo están usando esta nueva capacidad de las redes de comunicación para hacer avanzar sus proyectos, defender sus intereses y reafirmar sus valores, a continuación veremos cómo esa capacidad se traduce en forma de poder.

Los medios de comunicación y el poder

La información y los medios están hoy al servicio de las empresas. Resulta demasiado difícil diferenciar entre un periodista y un comunicador de los intereses de un grupo empresarial, aunque ya sabemos que uno informa y otro elogia y oculta. Los periodistas por así decirlo se convierten en “periodistas empresariales” o “periodistas relaciona públicas”. Al igual que ocurre con la política se produce una pérdida de confianza de la ciudadanía lo que perjudica gravemente la credibilidad que ésta tiene en los medios. Se está produciendo lo que Ignacio Ramonet (1995) ha denominado como “endogamia político-mediática”.

Esto se puede ver en el momento en el que determinados medios de comunicación, que son propiedad de determinados grupos empresariales, censuran cierta información porque les puede ser perjudicial a la hora de obtener beneficio. Un dato que ejemplifica perfectamente esto es que en EE.UU. uno de cada cinco miembros de los directorios de medios corporativos es parte de esas multinacionales, que son de las 1 000 mayores del país². Dicho esto, no es de extrañar que algunos medios adopten medidas que estén en la línea de las políticas de determinados grupos.

Se puede asistir a la llamada “censura democrática”. Que no se produce como en los regímenes totalitarios, sino más bien por una sobreinformación que genera asfixia informativa y oculta información. Esta es otro indicador de la degradación democrática y de las forma de ejercer el poder en la sociedad.

El oficio de periodista ha sido denostado, la tradicional labor periodística muy unida en su nacimiento y concepción a la defensa de la libertad, la democracia y el pluralismo, ha sucumbido ante la triple alianza, medios de comunicación-poder económico-poder político. Esto unido a un tratamiento sensacionalista de la información, hacen del periodista un títere, «ahora son claramente más reactivos y menos meditativos y están más atentos a los acontecimientos pero son menos sensibles al contexto (Ramonet, 2011, p. 54). Se trata de un tipo de periodismo dirigido a que la opinión pública no entienda nada, y a enmascarar la realidad, que es lo contrario del espíritu del oficio, como señala a continuación Durandin.

La intención de engañar establece la diferencia que distingue la mentira del error involuntario. Pero este rasgo señala particularmente la desinformación. Efectivamente, mientras las mentiras entre personas son a menudo algo improvisadas, aquellas que se designan con el término de desinformación tienen un carácter organizado, son algo producido por servicios especializados (Durandin, 1995, p. 45) [...] en lo que denominamos desinformación, no existen mentiras caritativas, no hay “mentira piadosa”. La desinformación se hace en interés de desinformador y apunta, muy a menudo, a perjudicar al interlocutor (o bien a una tercera, por intermediación del interlocutor) (p. 45).

El poder de los medios de comunicación reside ahora en manos de un puñado de grupos económicos y financieros, así como también en las principales empresas multinacionales del planeta. Estos poderes económicos son los nuevos amos de la sociedad mundial, como comenta el director del periódico *Le Monde Diplomatique*:

La globalización, es por tanto también, la globalización de los medios de comunicación de masas, de la comunicación de la información y de la Red. Los amos de la Red son los mismos de un extremo a otro del planeta: Time Warner, Walt Disney Company, News Corporation y Bertelsmann, dominando las industrias del entretenimiento; Hewlett Packard, Samsung, Dell y Hitachi, primeros grupos de electrónica para el gran público; AT&T, NTT, Verizon y Deutsche Telekom, dominando el mercado de las telecomunicaciones; Alcatel, Nokia, Cisco Systems y Motorola, principales fabricantes de equipamiento de telecomunicaciones; Hewlett Packard, Dell, Acer y Lenovo, reinando en el mercado del material informático; Microsoft, Oracle Corporation, Symantec y SAP AG, primeros fabricantes de software informáticos; Facebook, MySpace y Twitter, principales redes sociales; Google, Yahoo! Y Bing, a la cabeza de los motores de búsqueda; y otras multinacionales como Apple, Sony, LG, Philips, eBay (propietario de PayPal), Amazon, etcétera (Ramonet, 2011, pp. 60-61).

Para analizar la relación entre poder y medios de comunicación es necesario establecer qué se entiende por poder en este trabajo. Se usará para ello la definición que realiza Castells en Comunicación y poder: “El poder es la capacidad relacional para imponer la voluntad de un actor sobre la de otro sobre la base de la capacidad estructural de dominación integrada en las instituciones de la sociedad” (Castells, 2009, p. 74).

El poder es pues relacional y la dominación es institucional, el poder requiere de la coacción (violencia) y de la construcción de significados (discurso) Las relaciones de poder han de llenarse de significados,

como por ejemplo el interés general, para obtener la aceptación del dominado y evitar el recurso a la violencia, estos significados son los que constituyen la legitimidad del poder, en palabras de Castells:

[...] pero la coacción por sí sola no puede afianzar la dominación. La capacidad para lograr el consentimiento o al menos para instilar miedo y resignación respecto al orden existente es fundamental para imponer las reglas que gobiernan las instituciones y las organizaciones de la sociedad. Y en todas las sociedades esas reglas representan las relaciones de poder incorporadas en las instituciones como resultado de los procesos de lucha y compromiso entre actores sociales enfrentados... (Castells, 2009, p. 74).

Así pues, el resultado y reflejo de las relaciones de poder son las instituciones, y organizaciones políticas y sociales, las cuáles constituyen lo que él denomina cristalización del poder.

Esta idea se corresponde con lo que Foucault en *Vigilar y castigar* (Foucault, 1976), llamó discurso y violencia como mecanismos a través de los que opera el poder para obtener la aceptación del dominado, en las cárceles, hospitales, escuelas es el discurso disciplinario el que legitima el poder. Pero las relaciones de poder son relaciones no sociales, continua Castells, ya que la violencia ejercida para mantenerla anula la capacidad relacional del dominado.

Si el poder es la capacidad de imponer la voluntad, entonces el foco ha de ponerse en encontrar la forma de modelar las mentes, de cambiar las conciencias, si la comunicación en sentido amplio, es el vehículo natural del ser humano para relacionarse, el poder se crea y se reproduce en esa interacción, como se comenta a continuación:

Si la batalla primordial para la definición de las normas de la sociedad y la aplicación de dichas normas a la vida diaria gira en torno al moldeado de la mente, la comunicación es fundamental en esta lucha, ya que es mediante la comunicación como la mente humana interactúa con su entorno social y natural (Castells, 2009, p. 24).

No obstante, el poder no puede abstraerse de las relaciones de los sujetos de poder, aunque esta relación es asimétrica, como señala Castells (2009), el poder no es absoluto, es aquí donde cabe la resistencia de los sometidos, cuando esta resistencia se vuelve más fuerte que el grado de aceptación es cuando las relaciones se transforman. En este sentido, partiendo de que todas las estructuras sociales están mediadas por el poder, para que se produzca la participación de un actor, es necesario que dicho actor intervenga en dichas relaciones de poder y esto siempre se



hace contra otros actores sociales, es decir se produce una confrontación competitiva. En este sentido las comunidades son estructuras sociales contradictorias surgidas del conflicto y la negociación, como se evidencia a continuación:

El proceso de institucionalización de las normas y reglas (dominantes), y el desafío a dichas normas y reglas por parte de actores que no se sienten bien representados en el funcionamiento del sistema, se producen simultáneamente, en un movimiento incesante de reproducción de la sociedad y producción de cambio social (Castells, 2009, p. 24).

Para desafiar las relaciones de poder existentes se necesitan discursos alternativos que puedan vencer la capacidad discursiva disciplinaria del estado reduciendo los niveles de aceptación de los dominados (modelar la mente), como paso necesario para neutralizar su uso de la violencia (uso de la fuerza y el discurso disciplinario de Foucault) y este discurso se produce hoy en los medios de comunicación, como aquí se señala:

Sostengo que el proceso de formación y ejercicio de las relaciones de poder se transforma radicalmente en el nuevo contexto organizativo y tecnológico derivado del auge de las redes digitales de comunicación globales y se erige en el sistema de procesamiento de símbolos fundamental de nuestra época (Castells, 2009, p. 24).

Para el investigador manchego, los medios de comunicación no son el Cuarto Poder, son mucho más importantes: son el espacio donde se crea el poder. Los medios de comunicación hoy constituyen el espacio en el que se deciden las relaciones de poder entre los actores políticos y sociales rivales (Castells, 2009, p. 263). Los medios de comunicación son el recurso esencial para controlar y dirigir a la población.

Los medios se han convertido en el pilar de la política, por ello Castells ha denominado hoy a la política, como política mediática, el que no tiene presencia mediática no existe. Por tanto, en el terreno político, el control de los medios de comunicación se traduce en el control del poder (Castells, 2009, p. 262). En este sentido, se pueden identificar perfectamente a los sujetos que detentan el poder, si se identifican y develan quienes son los propietarios de los medios de comunicación en el mundo y cuáles son sus conexiones con la política.

El papel de los medios en el cambio social. La sociedad red, algo más que un espacio virtual de comunicación.

Castells nos sugiere que si se puede cómo y quienes construyen el poder a través de los medios de comunicación, se puede buscar la forma

de subvertirlo, modelando las mentes, cambiando las conciencias donde se crea el poder, en los medios.

Ya se señaló anteriormente, que la coacción por sí sola no afianza la dominación, si las organizaciones sociales, las instituciones y discursos son la cristalización de dicho poder, el poder se reproduce a través de ellas y aunque es cierto que el sistema dominante se reproduce a través de sus instituciones, no es menos cierto que los agentes en contradicción pueden avanzar en sus posiciones dentro de las redes sociales.

En este espacio de resistencias se encuentra el germen del contrapoder que puede hacer posible el cambio. Las resistencias al poder y su capacidad de transformación se podrían explicar también desde el punto de vista de las teorías de la producción de Touraine y de estructuración de Giddens, ya que los agentes en resistencia producirían nuevas instituciones, organizaciones y discursos. De esta forma sus conceptos de estructura y agencia explicarían las dinámicas sociales de cambio, superando el reduccionismo estructuralista y subjetivista (Castells, 2009, pp. 34-39).

El cambio político supone la integración de los nuevos valores, reglas y normas en las instituciones y en toda la sociedad. Los cambios son procesos sociales, y en cuanto tal se toman su tiempo, hay que estar atentos a las señales y códigos de la comunicación que se producen en las relaciones sociales.

Los cambios tampoco vienen solos, son impulsados por actores sociales conscientes, inmersos de lleno en la realidad emergente que impregna nuevos valores ante la insuficiencia del sistema dominante.

Uno de los agentes de cambio hoy, son los movimientos sociales, que representan el nuevo sujeto político. Castells (2009) ha definido la acción política o procesos de cambio impulsados por los movimientos sociales como políticas insurgentes, que para él son las mediadoras entre el cambio cultural, o la toma de conciencia social y el cambio político.

Siguiendo al sociólogo, si como se ha dicho, los medios de comunicación en la sociedad red digitalizada, son los creadores de poder, los movimientos sociales actuales entrados en el espacio público a través de los medios de comunicación para disputar el poder dominante. “Estamos construyendo un contrapoder autónomo interconectando los movimientos y creando nuestras propias alternativas sin esperar al gobierno y ayudando a que otros las alcancen también. Pau, activista de Infoespai. Barcelona” (Juris, 2008, p. 282).

En el siglo XXI la sociedad se está construyendo alrededor de las redes digitales, en lo que el sociólogo manchego ha llamado la sociedad red.

La creación de redes de información y comunicación como Indy-media o la edición digital de código abierto ha sido decisiva para facilitar el acceso de la sociedad en la creación y control de medios de forma autónoma. De manera que los actores del contrapoder han accedido al medio más importante por el que se modelan las mentes, para crear nuevos valores e impulsar proyectos sociales y políticos.

Son los medios de comunicación alternativos, autogestionados y creados por los movimientos sociales para disputar la hegemonía (en términos gramscianos) al poder económico, los que están confrontando el poder donde este se crea, de-construyendo el discurso dominantes mientras construyen “otro discurso” sobre bases morales y de justicia. Estos medios junto a la telefonía móvil, le han permitido a los movimientos sociales convocar movilizaciones y protestas espontáneas como la que siguió a los atentados del 11 M, así como coordinar acciones conjuntas en todo el mundo, crear contenidos y mensajes propios en lo que Castells (2009) llama desobediencia civil electrónica en línea. En este marco de disputa del poder mediático han emergido incluso movimientos sociales que crean redes autogestionadas como el movimiento del código abierto, el proyecto alemán Oekonux (de oekonomy y Linux), una lista de distribución de gente comprometida con la investigación del orden poscapitalista basada en los principios del software libre. A las nuevas redes horizontales se las denomina autocomunicación de masas, “que incrementa de forma decisiva la autonomía de los sujetos comunicantes respecto a las empresas de comunicación en la medida en que los usuarios se convierten en emisores y receptores de mensajes” (Castell, 2009, pp. 23-24).

El problema de la multiculturalidad en la sociedad red también es abordado por Castells (2009), sosteniendo que la diversidad cultural, el encuentro entre las diferentes cosmovisiones, ha generado rechazo y exaltación de las identidades, islas de resistencia, y conflictos sociales, pero el encuentro, al mismo tiempo crea códigos de integración para producir la comunicación. Afirmando que los protocolos de comunicación entre diversas culturas son la clave de la sociedad red, pues sin ellos no habría red, sino eslabones dominantes y dominados, en la comunicación multicultural. Lo importante no es el contenido, sino el proceso mismo de la comunicación, ya que ella es la productora de los protocolos. Por lo tanto en el proceso mismo de la comunicación se van construyendo los protocolos necesarios, la cultura propia de la sociedad red. En la medida en que estas redes sean capaces de extender una cultura cosmopolita común, el proyecto de la democracia global estaría más cerca.

Los medios de comunicación como mecanismos de difusión del pensamiento único

Hace ya cinco décadas que se nos adelantaba lo que vendría a ser el llamado “pensamiento único. Dicho adelante lo podemos encontrar en la obra de Marcuse que recibe el título de *El hombre unidimensional* (Marcuse, 1984). El pensamiento unidimensional del que nos hablaba Marcuse, es precisamente lo que hoy ha acabado culminando en lo que se conoce como “pensamiento único”. Tal discurso se construye sobre el principio del predominio de lo *económico* sobre lo *político*. Marcuse nos presenta una sociedad unidimensional que se caracteriza por mostrarnos como racional aquello que en realidad es irracional. Así, podemos dilucidar ya, como la boyante racionalidad económica sobre la que se justifica el pensamiento único, es verdaderamente una irracionalidad en todo regla. Para enmascarar toda esa irracionalidad en forma de racionalidad, se ha construido un minucioso lenguaje justificador del *statu quo* (*discurso de Foucault*) (1999) que no deja ver las contradicciones y conflictos que genera este postulado en la realidad. Ni que decir tiene, que los amplificadores de este lenguaje son los *mass-media* que se encargan de divulgarlo por todos los rincones del mundo para perpetuarlo.

Esta manera de presentar las irracionalidades enmascaradas por formas de racionalidad, ocultando la perversa ideología sobre las que se levantan, va acompañada de un anuncio sobre la muerte conjunta de las ideologías y de la historia, es el fin de la historia, las ideologías han muerto, solo queda lugar para el pensamiento único. De esta manera se evita la posibilidad de plantear cualquier pensamiento crítico y alternativo, al del *establishment*, que pueda conducir hacia un cambio social significativo, pues aquí lo que interesa es mostrarnos la realidad como una foto fija inamovible e incuestionable. Es decir, como si la realidad social fuera algo “natural”. Los postulados imperantes, nos llevan a asumir, de una manera inconsciente, aspectos que no son normales como si de algo normal se trataran, considerando así que esa es la única manera posible de concebir.

Esta aparente solidez del llamado pensamiento único se levanta sobre un pilar caracterizado por la asunción acrítica y también sobre las ideas de *democracia* y *mercado*, ambas íntimamente ligadas a una supuesta libertad. Existe pues una constatable relación entre el pensamiento único y el modelo actual de los medios de comunicación, pues se tiene a representar la realidad como la única posible, como la representación extremadamente “objetiva” de dicha realidad. Los *mass media* por tanto construyen la realidad según sus intereses.



Los impresionantes avances científicos y tecnológicos de las últimas décadas han servido como estímulo para los postulados neoliberales del *laissez faire, laissez passer*:

La creencia en el carácter benéfico del *laissez faire* vino a sustituir a la depositada en la Divina Providencia: ambas prometían llevar al hombre por el buen camino, siempre que se respeten sus reglas. La fe en el mercado como panacea dio lugar, al decir de Polanyi (1944) a “la más violenta y extendida de las explosiones de fervor religioso que ha conocido la humanidad”. El universo de lo económico podía, e incluso debía, escapar a las reglas morales ordinarias puesto que se suponía que la “mano invisible” del mercado transmutaría los vicios del egoísmo privado en beneficio del conjunto social, justificándose la desigualdad en aras de una presunta eficacia (Albiñana, 2000, p. 36).

324



A este impulso, como consecuencia de los avances científico-técnico, hay que sumarle la desaparición de la Unión Soviética, algo que también facilitó la expansión de los postulados neoliberales. El creciente proceso de globalización, acompañado de un intercambio mundial de signos, se vio acelerado a raíz de la revolución informática y la comunicación. Estas revoluciones que han cambiado el orden del mundo han dado lugar a un gran estallido de dos sectores que hoy día se convierten en los pilares fundamentales de la sociedad capitalista contemporánea: las redes de información y el mercado financiero.

El mundo del mercado financiero, es un espacio que se ha visto beneficiado notablemente y perfectamente adaptado por las dos revoluciones antes mencionadas. Esto se debe a que reúne cuatro características que lo hacen más sensible a dichos cambios: es inmaterial, planetario, permanente e inmediato. Detrás de este mundo se esconde una ideología dominante: el pensamiento único, como señala Ignacio Ramonet:

Atrapados. En las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se siente atrapados, empapados en una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo. Esa doctrina es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de opinión (Ramonet, 1995, p. 26).

El primer principio sobre el que se asienta el pensamiento único es el de que *lo económico está por encima de lo político*. Un principio totalmente erróneo, pues los temas económicos son también temas políticos y por lo tanto se deben abordar desde el ámbito de la política económica. Los otros principios sobre los que se apoya el pensamiento único son ya

conocidos, aunque creo necesario volver a recordarlos para poder hacer una reflexión más adecuada de lo que en este artículo se está tratando de explicar. El mercado se convierte en ese espacio en el que existe una mano invisible que corrige las desviaciones del capitalismo en su curso de obtención de mayor beneficio, no de reparto, si no de obtención y aumento. Los mercados financieros son el epicentro de la actividad económica mundial diaria, cuyos signos de movimiento determinan la orientación de la economía a escala mundial; el libre intercambio como un aspecto incesante de actividades comerciales, que engullen a la sociedad en el consumismo; la división internacional del trabajo, que dificulta la organización de los trabajadores y disminuye sus derechos laborales; la pugna entre monedas, que luchan para ver cual está más fuerte; la competencia y competitividad, utilizada por los poderes económicos para justificar muchas de sus atrocidades; la desregulación, donde no existen normas que regulen los flujos económicos; la privatización, que se lleva a cabo con la excusa de reducir los déficits públicos y mejorar la economía, etc. En definitiva, el pensamiento único ha sido y es funcional al desarrollado del neoliberalismo.

La repetición constante de los medios da lugar a una fuerza intimidatoria de tal magnitud que mutila la capacidad reflexiva y hace muy difícil la tarea de resistir y de plantear alternativas frente a ese sistema.

La televisión se encuentra en el puesto más alto de los medios de comunicación con más influencia sobre la sociedad. Millones de personas se convierten todos los días en telespectadores al ver el telediario y otros programas con gran atención. La enorme audiencia de la televisión supera, y con creces, a las personas que leen la prensa escrita diaria. La gran audiencia de la televisión motiva fuertes deseos de acaparamiento entre los agentes publicitarios y políticos. Este fuerte deseo de acaparamiento se debe a que la televisión es un importante foco de atracción de consumidores, votantes, productos, ideas, etc. La televisión ejerce por tanto una influencia de gran magnitud sobre la formación de opinión y eso que Castells (2009) llama *modelar la mente*, y a lo que también Chomsky y Ramonet hacen referencia.

Informar era, en cierto modo, proporcionar no sólo la descripción precisa y verificada de un hecho, de un acontecimiento, sino igualmente un conjunto de parámetros que permiten al lector comprender su significación profunda. Era dar respuesta a preguntas elementales: ¿Quién ha hecho qué? ¿Con qué medios? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿En qué contexto? ¿Cuáles son las causas? ¿Cuáles las consecuencia? (Chomsky y Ramonet, 1995, p. 86).

Así pues, desde que el poder de la televisión ha primado sobre la prensa como herramienta, “informar es, desde entonces, mostrar la historia en marcha o más concretamente, hacernos asistir en directo al acontecimiento” (Chomsky y Ramonet, 1995, p. 87). Ya no importa comprender, lo único que importa es ver, por lo tanto la figura del periodista ha pasado a un segundo plano detrás de la cámara, y ver no es lo mismo que comprender como quieren hacer creer a la ciudadanía. Como decía el poeta romano Horacio “somos engañados por la apariencia de la verdad” (Ortega Blake, 2013, p. 20). No podemos retroceder en el tiempo y reducirnos a la idea de que solo ver es comprender.

La extrema dependencia o extrema explotación de las imágenes supone un problema, puesto que el carácter visible de un hecho no puede explicar la complejidad o la esencia que rodea a ese hecho. Los acontecimientos verdaderamente importantes, difícilmente pueden ser comprendidos y explicados a través de imágenes. ¿Cómo explicar, por ejemplo, con imágenes el conflicto social que hay en Ucrania en estos momentos? Los telediarios, que son el centro de la información televisiva, se ven abocados a popularizar lo superfluo a través de disturbios, asesinatos, enfrentamientos, incendios, para así influir en las emociones de la ciudadanía, cuando más bien lo que hay que hacer es estimular la reflexión para lograr una buena comprensión del hecho tratado. El telediario da pues prioridad antes a lo sensacionalista que a lo reflexivo, como se puede leer a continuación:

El defecto de este sistema es evidente: para ser ampliamente aceptadas condición indispensable de rentabilidad- las imágenes de agencia tienen que ser espectaculares a toda costa e interesar al mayor número de telespectadores. Tienden a poner mayor énfasis en el aspecto exterior del acontecimiento, en la anécdota, el escándalo y la acción (violencia sufrimiento, sangre, muerte), que en las ideas o en las explicaciones (Ramonet, 2003, p. 95).

En lo que respecta al concepto de veracidad de la información parece que un hecho adopta el estatus de veraz no porque tenga una correspondencia con criterios rigurosos objetivos, firmes y verificados en sus fuentes, sino muy por el contrario, porque otros medios de comunicación se encarguen de repetir una y otra vez las mismas afirmaciones y por lo tanto las confirme. Para expresarlo de otra manera, es algo así como si una mentira se repite muchas veces, pues al final parece acabar convirtiéndose en una verdad, *modelar la mente* de Castells (2009). La consecuencia de esta práctica repetitiva basada en la imitación o en la copia, da lugar a que la información de los medios se entremezcle de tal

manera que apenas se observe una diferencia. Esta ausencia de diferencia es vista como un solo sistema de información, por lo que hace muy difícil encontrar las diferencias.

Esto nos permite observar que la representaciones que nos ofrecen son cada vez más simples y homogéneas, paradójico esto, en un mundo multicultural con incesantes cambios y diferencias. No obstante, a continuación se presentará una propuesta que servirá como alternativa, y que se podría construir sobre un nuevo escenario educativo.

Propuesta: Los medios de comunicación como herramienta para la educación crítica y transformadora

Una mayoría de la población ha sido educada por los medios tradicionales de masas, la unidireccionalidad de estos medios ha transformado al sujeto social en un sujeto pasivo, receptor de información y datos, que han sido creados desde los medios de comunicación que como dijimos son los creadores de poder. Esta base social acrítica y pasiva ha sido el sustrato sobre el que ha descansado la concentración de poder que hoy existe a nivel planetario. La desactivación de la sociedad a través de los medios de comunicación de masas es un hecho que en la actualidad puede estar llegando a su fin, de mano de las redes de comunicación digitales como también hemos apuntado.

Noam Chomsky y Ramonet sugieren que la información es un proceso constructivo y relacional, unido a la movilización ciudadana para el que se requiere el esfuerzo investigativo y de análisis del receptor, se forma que este se convierte también en emisor. A continuación se puede leer la propuesta de ambos pensadores.

Primero, porque el informativo televisado, estructurado como una ficción no está hecho para informar, sino para distraer. A continuación, porque la sucesión rápida de noticias breves y fragmentadas (unas veinte por telediario) produce un doble efecto negativo de sobreinformación y desinformación. Y, finalmente, porque querer informarse sin esfuerzo es una ilusión que tiene que ver con el mito publicitario más que con la movilización cívica. Informarse casa y a este precio el ciudadano adquiere el derecho de participar inteligentemente en la vida democrática (Chomsky y Ramonet, 1995, p. 91).

La forma participativa en la que se construye la información, mediante el proceso de comunicación interactivo y global, están impulsando



cambios en la percepción de la realidad que ya no se presenta tan plana como en los medios tradicionales, sino que responde a una complejidad en la que están involucrados los sujetos como agentes de cambio.

Del desarrollo de actitudes cuestionadoras e indagadoras, por tanto crítica y reflexiva habla así mismo David Buckingham, cuando sostiene que “necesitamos desarrollar una teoría de la Educación para los Medios, que tenga en cuenta la actividad de los aprendices como constructores de sentido, y los constreñimientos sociales e institucionales bajo los cuales esa actividad se lleva a cabo” (Buckingham, 2000, p. 14). El comentario de Buckingham supone una importante reflexión pues hace referencia al aspecto educativo tan necesario para la formación de esa autonomía crítica que será abordada más adelante. No obstante, Buckingham no es el único pensador que hace hincapié en el aspecto educativo, pues Masterman también propone a este respecto.

328



La educación audiovisual resulta esencial no sólo para el ejercicio de nuestros derechos democráticos, sino también para defendernos de los graves excesos de la manipulación en los medios con fines políticos [...] la educación audiovisual es también un paso esencial en la larga marcha hacia una verdadera democracia participativa y en la democratización de las instituciones. La alfabetización audiovisual generalizada es esencial si queremos que todos los ciudadanos ejerzan el poder, tomen decisiones racionales, sean agentes efectivos del cambio y participen activamente en los medios. En este sentido amplio de ‘educación para la democracia’ es donde la educación audiovisual puede jugar el papel más significativo (Masterman, 1993, p. 28).

En el último epígrafe se abordará la cuestión de la autonomía de la ciudadanía para estar bien formada en los medios de comunicación. Sin embargo, este nuevo concepto tendrá en cuenta la educación que será tratada a continuación, por supuesto en el sentido crítico, además de la potenciación de la participación ciudadana, y la urgente necesidad de transformar la información que facilitan los medios en conocimiento para acrecentar nuestro crecimiento moral.

A tener en cuenta una premisa importante que representa y que señala Masterman cuando se refiere al experimento que llevó a cabo el profesor de arte de Nottingham, Fred Bazler (Masterman, 1993, pp. 35-36). Los medios no son neutrales, construyen la realidad interesada cargada de los valores de los que lo manejan. Estas construcciones se realizan a través de unos signos o sistemas simbólicos que son representaciones de dicha realidad, por ello resulta necesario descifrar la utilización de esos signos y su combinación, es decir, descifrar el significado que se les ha

otorgado. La interpretación crítica de ese *sistema de símbolos*, para develar el sustrato del poder y la manipulación, es imprescindible en el horizonte de la transformación de discursos y el cambio en la correlación de fuerzas, como Mastermann señala a continuación.

El poder ideológico de los medios es, en cierto modo, proporcional a la aparente naturalidad de sus representaciones, puesto que la potencia ideológica de un producto de los medios radica principalmente en la capacidad que tengan los que lo controlan y lo elaboran, para hacer pasar por real, verdadero, universal y necesario lo que son construcciones inevitablemente selectivas y cargadas de valores, en las que se inscriben intereses particulares, ideologías y modos de entender (discursos) (Masterman, 1993, p. 36).

Existe un programa educativo que es el programa de Filosofía para Niños, como una alternativa de acción educativa para desarrollar lo que Lipman (1998) denomina como el pensamiento complejo. Dentro de este pensamiento complejo se puede encontrar la crítica de dicho pensamiento. La dimensión crítica propone una educación orientada desde la vida y para la vida, que esté inmersa en la realidad, que pronuncie el mundo en el sentido freiriano. En este sentido todos los valores y concepciones arraigados en la educación han de pasar por este análisis crítico, desde la producción del conocimiento y por tanto los contenidos educativos, hasta las propuestas pedagógicas, ya que lo que se propone es una educación y conocimiento que parte desde la realidad misma, por tanto con un sentido dinámico, cambiante y relacional y por tanto colectivo.

En este sentido y respeto al objetivo que ha de lograr la educación audiovisual Masterman propone que los alumnos han de lograr *autonomía crítica* en el sentido en el que lo expone a continuación:

Debo decir que uno de los objetivos primeros de la educación audiovisual no debe ser obtener de los alumnos la capacidad de reproducir fielmente las ideas, los puntos de vista críticos o la información que le proporcione el profesor. Tampoco debe consistir únicamente en alentar la propia perspectiva crítica de los alumnos en el aula, por muy importante que esto sea. La labor, realmente importante y difícil, del profesor de medios consiste en desarrollar suficientemente en los alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica para que sean capaces de aplicar juicios críticos a los documentos de los textos que *encuentren en el futuro*. La dura prueba de cualquier programa de educación audiovisual es comprobar la medida en que los alumnos son críticos en la utilización y comprensión de los medios cuando *el profesor no está delante*. El objetivo primordial no es simplemente el conocimiento y comprensión crítico, es la *autonomía crítica* (Masterman, 1993, p. 40).



El contenido no sólo ha de basarse en la adquisición de unas destrezas y habilidades técnicas para el manejo de los medios, en nuestra propuesta la educación ha de ser sociocéntrica, educando a los alumnos en el análisis crítico de los medios, para que su uso y la creatividad se pongan al servicio de la sociedad.

Se trata de convertir la clase en una comunidad de investigación para que el alumnado sea capaz de identificar los diferentes discursos que subyacen en las redes de comunicación, para que realicen una búsqueda contrastada por diversas fuentes de la información.

La propuesta presentada en este trabajo, va más allá, ya que en esa interacción de la clase con la realidad, desde la vida y para la vida, se requiere una apertura al entorno, no basta con el análisis de los discursos, es necesario incorporar la realidad, establecer el diálogo intersubjetivo con los diferentes agentes involucrados en la comunicación, contrastar los discursos con la realidad, ponerlos a pisar tierra en ese proceso investigativo. Esta es la forma en la que se podrá incorporar la pluralidad de sujetos a los discursos creados por la comunidad investigadora o clase.

En este caso, la actividad de la comunidad de investigación aportará diferentes enfoques para en análisis, lo que enriquecerá en gran medida el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento/información, puesto que existen una amplia gama de percepciones y experiencias que pueden ser contrastadas. Esta situación rompe de lleno con la educación tradicional bancaria de la que habla Paulo Freire (2003). A través del diálogo intersubjetivo, la educación audiovisual será una enseñanza cuestionadora y crítica del pensamiento único creado por el discurso dominante, como se señala a continuación:

Un enfoque filosófico del aprendizaje, que no es un simple método pedagógico, y menos una serie de técnicas que los profesores pueden poner en práctica el lunes por la mañana, sino unos principios orientadores hacia un proceso complejo, que se enfrentan a muchos de los enfoques de enseñanza y aprendizaje de sentido común (Masterman, 1993, p. 47).

En el siglo pasado y en el entorno de los medios tradicionales de masas, caracterizados por la unidireccionalidad del mensaje, surgió la preocupación en el ámbito educativo por los efectos que estos medios estaban teniendo sobre la sociedad y el sujeto. En este contexto se situaba el análisis del papel relevante que jugaron los *mass media* en la creación del hombre unidimensional y el pensamiento único (Marcuse, 1984). Los investigadores sociales identificaron el riesgo que suponía para la sociedad una comunicación unidireccional cargada de un discurso interesado que no repre-

sentaba la realidad de muchos de los receptores, cuyo objetivo es dominar a la sociedad mediante la penetración del mismo en las mentes (modelar la mente), Castells (2009). Los *mass media*, y la televisión sobre todo, estaban produciendo un sujeto social receptor, pasivo y acrítico, que imposibilitaba cualquier intento de cambio social, como se puede leer más adelante:

Distintos sectores de la sociedad civil, organizaciones populares y movimientos sociales pueden incidir más eficazmente en la definición de los contenidos de los medios de comunicación a partir del análisis de los procesos de recepción. Un aspecto central del debate actual se enfoca en el papel de las instituciones sociales en la articulación conjunta de la demanda cultura, sobre todo colectivamente [...] El pensamiento pedagógico y filosófico de Paulo Freire ha sido muy significativo en la configuración de muchos de los proyectos de la ER. Gran parte de lo que está en juego en la discusión actual de la ER en América Latina es el derecho de los sujetos, individuales y colectivos, así como el derecho de los pueblos a decir su palabra a través de los medios de comunicación frente a un emisor minoritario, muchas veces ajeno a la realidad de nuestro continente (Masterman, 1993, p. 25).

331



En el campo educativo surgió la ER- Educación para la recepción, como una experiencia educativa que intentaba poner en tela de juicio la supuesta neutralidad de los medios de comunicación, para a partir de ahí educar a los ciudadanos en la autonomía crítica y activa. Efrén Orozco, habla de esta experiencia:

Lo que a nuestro juicio identifica a las diversas experiencias de la ER como tales, es la preocupación por hacer que los sujetos receptores, individuales y colectivos tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, que les permita ser más reflexivos, críticos y, por tanto, independientes y creativos; esto es, que les permita recobrar y asumir su papel activo en el proceso de la comunicación (Orozco Gómez y Charles Creel, 2002, p. 21).

Sin embargo, la irrupción de los nuevos medios de comunicación ha superado dicha propuesta. Las redes de Internet presentan características que permiten una comunicación horizontal, abierta e interactiva, como ya se ha visto. Donde los sujetos ya no son receptores sino emisores y receptores simultáneos en tiempo real, de manera que la comunicación y los discursos que se generan en ella son una construcción plural, por las redes no circula un discurso dominante, hay una pluralidad de discursos.

En estos momentos los movimientos sociales ya no persiguen tanto tener una incidencia sobre los medios, sino que ellos son actores co-

nectados, productores de discursos en una relación horizontal. Las nuevas tecnologías permiten desarrollar la autonomía personal.

Esto no significa que el riesgo del dominio haya desaparecido, por ello la educación crítica sobre los medios de comunicación sigue viva. La ley orgánica de comunicación aprobada en el año 2013 por la Asamblea Nacional de Ecuador, es un ejemplo de que si es posible la participación de diversos sectores de la población en la elaboración y gestión del contenido informativo de los medios de comunicación³.

Es posible fomentar la participación por medio de una educación dotada de sentido crítico y reflexivo, asumiendo el modelo comunicativo que se está adoptado en el presente trabajo, que es el del diálogo freiriano enmarcado dentro del programa de Filosofía para Niños. Este diálogo es un encuentro de reflexión y acción, encaminado hacia la transformación y la humanización del mundo, rompiendo así con los esquemas de falta de criticidad y de pasividad promovidos por el pensamiento dominante. Lo importante es que no solo se fomentará la participación crítica y reflexiva en la escuela para que se dé un acercamiento a la comprensión de los medios de comunicación, sino que se fomentará en otros ámbitos de la vida como la familia, las asociaciones de vecinos, los movimientos sociales, etc. La educación crítica y reflexiva sobre los medios de comunicación supone tejer un hilo conductor entre la reflexión y la acción, entre la teoría y la praxis, descubriendo así nuevos espacios sociales desde los que construir una democracia participativa. Además, como se podrá leer más adelante, la ciudadanía mediática es otro de los pilares sobre los afrontar el desafío que sugieren los medios de comunicación.

332



La autonomía crítica como autonomía mediática: La ciudadanía mediática

Como hemos estado viendo a lo largo de este artículo, uno de los objetivos primordiales de la educación en y sobre medios de comunicación, es el fomento de la autonomía de los educandos y de la ciudadanía. Se ha visto también que en un contexto de constante influencia mediática por parte de los mass media, educar para la autonomía supone en un primer momento educar en la capacidad de crítica. Es decir, educar en la capacidad para la interpretación crítica y reflexiva, en tanto que cívica, de la información que ofrecen los medios, dilucidando los posibles intereses e intenciones que puede tener. Se trata de fomentar una ciudadanía autónoma en lo mediático, ya que esto es imprescindible para la construcción

de una democracia participativa, porque una ciudadanía mediática es también una ciudadanía activa. Para ello, es decisivo fomentar la sensibilidad moral en el siguiente sentido.

Dicho de otro modo, es menester, para el cultivo del pensamiento crítico, enriquecer la capacidad argumentativa con el recurso a la sensibilidad moral, abriendo la inteligencia a la perspectiva, los derechos y los intereses legítimos de los demás. En este punto, la tecnología comunicativa nos pone en contacto con relatos e imágenes que son de gran ayuda para educar en esta sensibilidad moral contribuyendo a humanizar el pensamiento, por así decirlo, para que finalmente éste vaya asumiendo aquellas responsabilidades personales tan necesarias para una ciudadanía activa (Gozálvez Pérez y Aguaded Gómez, 2012, pp. 6-7).

La educación ha de ser capaz de fomentar el empoderamiento para el desarrollo de una vida autónoma en medio de una realidad que influye constantemente y que impone unos valores y estilos a través del pensamiento dominante. La educación tiene que contribuir al desarrollo humano, y este no puede darse sin los “otros diversos” por tanto ha de orientarse hacia una participación plena de la vida política, social, cultural y económica. Educar para construir una ciudadanía activa no puede dejar al margen los medios de comunicación ni obviar la sociedad red en la que se vive y se configura la ciudadanía. Por ello la educación ha de estar presente en los medios de comunicación y estos en la educación. El profesor Vicent Gozálvez (2012), habla de una “ciudadanía mediática”, en el sentido cívico de la palabra, el sujeto participante en las redes de comunicación ha de ser ciudadano crítico en el sentido en el que nos lo expone Buckingham, pues él señala que sin conciencia crítica, no puede darse la autonomía necesaria para construir una ciudadanía (Buckingham, 2003, p. 107). Los sistemas educativos, además de enfrentarse al reto mediático, también se enfrentan a cuestiones que tienen que ver con las pluralidades que conforman la sociedad en el sentido que lo destaca Vivas-Herrera (2015), no obstante, eso sería objeto de otro trabajo.

Educando para una ciudadanía interpretativa, se estará consiguiendo no sucumbir al pensamiento dominante, y no estar teledirigidos en el sentido que plantea Giovanni Sartori (2001). Además, es necesario tejer redes de intersubjetividad basadas en el diálogo en los sistemas educativos para llevar a cabo de mejor manera el acto hermenéutico en el sentido en el que ya planteé en otro momento (Terrones Rodríguez, 2017).

No obstante, y no está de más volver a recordar, la capacidad crítica está ineludiblemente acompañada de una capacidad autocrítica, pues el programa educativo alternativo de Filosofía para Niños, tiene como



componente primordial, la capacidad autocorrectiva, que está ligada a la capacidad de autocrítica. Educar para la autonomía mediática en el sentido crítico, es educar en una opinión racional y razonable.

La educación en los medios a la que se está haciendo referencia viene a ser expresada muy bien por Vicent Gozálviz:

La educación mediática es el esfuerzo por transportar a la persona desde la hermenéutica enturbiada y pasiva hacia una hermenéutica creativa y actuante, hacia un modo de interpretar y dar sentido que impone distancias, que duda, que recela o aclama, que piensa sobre las emociones y los valores en relación con los medios y que desde ahí busca críticamente. Una hermenéutica bien educada empuja a la persona hacia criterios ponderados de valoración audiovisual, hacia una hermenéutica autónoma que ayuda a superar el desánimo manipulable o el recelo sistemáticamente cínico de momentos anteriores. Dicho de otra manera, la educación trabaja por alcanzar la meta del ciudadano audiovisual como hermeneuta libre, preparado para agrandar su libertad de un modo éticamente activo (Gozálviz, 2012, p. 156).

Una vez que se ha llegado hasta aquí, lo que es importante mostrar es que en la sociedad red en la que nos encontramos inmersos, gran parte de la comunicación humana se desarrolla en los medios de comunicación interactivos de masa. No es posible una educación al margen del hecho de la sociedad red, por lo tanto, sin descuidar los riesgos a los que se ha apuntado y precisamente para evitarlos, es importante aprovechar las ventajas que éstas ofrecen en términos de construcción de la participación ciudadana y transformación de la democracia, conscientes de las dificultades que conlleva la comunicación en un entorno multicultural, se propone promover la participación plural tanto en la clase como en los medios a través del método dialógico.

Conclusión

La ciudadanía debe estar a la altura del tiempo “mediático” que le ha tocado vivir. Tiene obligación de aprovechar todas las herramientas tecnológicas para formarse en una nueva dimensión, la mediática. El progreso tecnológico sigue su curso, y esto afecta de manera importante a los medios de comunicación. En medio de un mundo en el que estamos inmersos por la lluvia constante de información, es necesario que adoptemos una dimensión crítica y transformada, y los medios de comunicación nos pueden servir para eso. Esto es, o adoptamos una actitud crítica frente

a los medios de comunicación o los medios de comunicación cegarán nuestra dimensión crítica. Así pues, la educación representa un campo fascinante en el que invertir estos esfuerzos de la formación de una ciudadanía mediática para el siglo XXI.

A lo largo de este artículo se ha reflexionado sobre el fenómeno al que se enfrenta la ciudadanía del presente, y se ha llegado a la conclusión de que si no constituimos juntos, entre todos y todas, nuevas *praxis* educativas orientadas hacia la formación de un nuevo *ethos mediático*, difícilmente vamos a poder enfrentarnos a lo que está aconteciendo y a lo que aún está por venir.

Notas

- 1 Véase <https://www.xatakamovil.com/mercado/la-gran-industria-de-la-telefonía-movil>. Consultado el 20 de septiembre de 2017.
- 2 Véase <http://rebellion.org/noticia.php?id=9638>.
- 3 Véase la ley en <http://ecuador.indymedia.org/media/2012/02/38137.pdf>

335



Bibliografía

- ALBIÑANA, Antonio
2000 *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Madrid: Debate.
- BRAVO, Rubén
2008 Elementos para pensar la Educación. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 4, 71-96.
- BUCKINGHAM, David
2000 *Más allá de la dependencia: Hacia una teoría de la Educación para los Medios*. Comunicar, 14, 57-62.
- CASTELLS, Manuel
2009 *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- CHOMSKY Noam & RAMONET, Ignacio
1995 *Como nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- DURANDIN, Guy
1995 *La información, la desinformación y la realidad*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, Michel
1976 *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
1999 *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- GOZÁLVEZ, Vicent
2012 *Ciudadanía mediática*. Madrid: Editorial Dykinson.
- GOZÁLVEZ, Vicent & AGUÁDEZ, José
2012 Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi*, 45, 1-14.
- JURIS, Jeffrey
2008 *Networking Futures, the Movementens Against Corporate Globalización*. Durham: Duke University Press.

- LIPMAN, Matthew
1998 *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones la Torre.
- MARCUSE, Herbert
1984 *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel.
- MARÍ SÁEZ, Víctor Manuel
2005 Nuevas tecnologías de la información, movimientos sociales y cambio social. En: VV.AA., *Solidaridad en red. Nuevas tecnologías, ciudadanía y cambio social*. Bilbao: Hegoa.
- MASTERMAN, Len
1993 *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo y CHARLES CREEL, Mercedes
2002 *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*. México: Trillas.
- ORTEGA BLAKE, Arturo
2013 *El gran libro de las frases célebres*. México.
- RAMONET, Ignacio
1995 *El pensamiento único*. Le monde diplomatique. Enero.
2003 *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.
2011 *La explosión del periodismo: de los medios de masas a la masa de medios*. Madrid: Clave intelectual.
- TERRONES RODRÍGUEZ, Antonio Luis
2017 La construcción de la intersubjetividad desde la hermenéutica trascendental. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 22, 173-190.
- VIVAS-HERRERA, Jonathan A.
2015 Pensando la educación desde lo plural: el “animal educandum, ex diversitate” en el acto educativo. *Sophia: Colección de filosofía de la Educación*, 18, 37-54.

336



Fecha de recepción del documento: 18 de julio de 2017
Fecha de revisión del documento: 15 de agosto de 2017
Fecha de aceptación del documento: 15 de septiembre de 2017
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018

Normas de Publicación en «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. Información general

«Sophia» es una publicación científica de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde junio de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral, especializada en Filosofía de la Educación y sus líneas interdisciplinarias como Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica... vinculadas al ámbito de la educación.

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*double-blind review*), conforme a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Sophia» se encuentra indexada en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el Sistema de Información Científica REDALYC, en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (e-ISSN: 1390-8626), en idioma español, siendo identificado además cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

2. Alcance y política

2.1. Temática

Contribuciones originales en materia de Filosofía de la Educación, así como áreas afines: Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica,... y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinariamente con una reflexión filosófica sobre la educación.

339



2.2. Aportaciones

«Sophia» edita estudios críticos, informes, propuestas, así como selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*) en relación con la Filosofía de la Educación, aceptando asimismo trabajos de investigación empírica, redactados en español y/o inglés.

Las aportaciones en la revista pueden ser:

- **Revisiones:** 10.000 a 11.000 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente las referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de unas 70 obras.
- **Investigaciones:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
- **Informes, estudios y propuestas:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, tablas y referencias.

340



2.3. Características del contenido

Todos los trabajos presentados para la publicación en «Sophia» deberán cumplir con las características propias de una investigación científica:

- Ser originales, inéditos y relevantes
- Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
- Aportar para el desarrollo del conocimiento científico en el campo de la Filosofía de la Educación y sus áreas afines
- Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible
- No haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

- Trabajos que superen la extensión manifestada
- Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión prevista para el número respectivo

2.4 Periodicidad

«Sophia» tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos y la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.

3. Presentación, estructura y envío de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 12, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Solo se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes.

Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del OJS (Open Journal System), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente. No se aceptan originales enviados a través de correo electrónico u otra interfaz.

3.1. Estructura del manuscrito

Para aquellos trabajos que se traten de investigaciones de carácter empírico, los manuscritos seguirán la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Notas y Apoyos. Aquellos trabajos que por el contrario se traten de informes, estudios, propuestas y revisiones podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Material y métodos, Análisis y resultados y Discusión y conclusiones. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias.

341



A. INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

Su objetivo es contribuir al progreso del conocimiento mediante información original, sigue la estructura IMRDC: Introducción (objetivos, literatura previa), Materiales y métodos, Análisis y Resultados, Discusión, integración y conclusiones. Siguiendo los criterios planteados por la Unesco, es este tipo de textos científicos se llaman también como: “memorias originales”

La estructura recomendada, especialmente en trabajos que incluyen investigaciones empíricas, es la siguiente:

1) Título (español) / Title (inglés): Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial.

2) Datos de Identificación: Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número de ORCID de cada autor.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima 220 y máxima 250 palabras, primero en español y después en inglés. El

resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO.

5) Introducción y estado de la cuestión: Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Material y métodos: Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

7) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

8) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

9) Apoyos y agradecimientos (opcionales): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

10) Las notas (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben anotarse manualmente, ya que el sistema de notas al pie o al final de Word no es reconocido por los sistemas de maquetación. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias.

11) Referencias: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Bajo ningún caso deben incluirse referencias no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico con

criterios de actualidad e importancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

B. REVISIONES

Las revisiones de literatura se basan en el análisis de las principales publicaciones sobre un tema determinado; su objetivo es definir el estado actual del problema y evaluar las investigaciones realizadas. Su estructura responde a las fases del tema/problema, aportes de investigadores o equipos, cambios en la teoría o las corrientes teóricas principales; problemas sin resolver; tendencias actuales y futuras (Giordanino, 2011). De acuerdo a la UNESCO, este tipo de trabajos se conocen también como: “estudios recapitulativos”

1) Título (español) / Title (inglés): El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Conciso pero informativo, en castellano en la primera línea y en inglés en la segunda línea. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, también los Miembros del Consejo Editorial puede proponer cambios al título del documento.

2) Datos de Identificación: Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número de ORCID de cada autor.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima 220 y máxima 250 palabras, primero en español y después en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO.

5) Introducción: Deberá incluir una presentación breve del tema, la formulación del propósito u objetivo del estudio, el contexto de la problemática y la formulación del problema que se propone enfrentar, la presentación de la idea a defender, la justificación que explica la importancia, la actualidad y la pertinencia del estudio; el marco metodológico utilizado, y finalmente, una breve descripción de la estructura del documento. En la justificación es necesario utilizar citas bibliográficas así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Cuerpo o desarrollo del documento: Implica poner en práctica a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la in-



terpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.

7) Conclusiones: Expone de manera objetiva los resultados y hallazgos; ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema, las relaciones con el objetivo de la investigación y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo a la investigación realizada. Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, nuevas relaciones e hipótesis aceptadas o rechazadas.

8) Bibliografía: Es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del texto científico. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. Las referencias bibliográficas deberán ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales APA, en su sexta edición.

344



3.2. Normas para las referencias

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Artículo de revista (un autor): Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Artículo de revista (hasta seis autores): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Artículo de revista (más de seis autores): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Artículo de revista (sin DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://go.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

Libros completos: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Capítulos de libro: Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <http://goo.gl/gfruh1>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Google Shortener: <http://goo.gl>) y fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se pondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epígrafes, tablas y gráficos

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas deben presentarse incluidas en el texto en formato Word según orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción del contenido.

Los gráficos o figuras se ajustarán al número mínimo necesario y se presentarán incorporadas al texto, según su orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción abreviada. Su calidad no debe ser inferior a 300 ppp, pudiendo ser necesario contar con el gráfico en formato TIFF, PNG o JPEG.

4. Proceso de envío

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que la publicación de la Revista Sophia es semestral, el envío de los manuscritos deberá efectuarse al menos un período antes de la fecha estipulada en la Convocatoria correspondiente.

Los manuscritos deberán remitirse a través del sistema OJS (Open Journal System) de la revista, para lo cual es necesario que el autor se registre pre-

viamente en el espacio respectivo (ingrese en el siguiente link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complemente el formulario y siga cada uno de los pasos que se sugieren).

Los dos documentos que deben ser enviados son:

1) **Carta de presentación o Cover letter** (usar modelo oficial), en la que aparecerán:

Titulo. En castellano en la primera línea, en letra Arial 14, con negrita y centrado, con un máximo de 85 caracteres con espacio. En inglés en la segunda línea, en letra Arial 14, en cursiva y con negrita.

Nombres y apellidos completos de los autores. Organizados por orden de prelación, se aceptan como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a cada uno de los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número de ORCID.

Resumen. Tendrá como extensión mínima 220 y máxima 250 palabras. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”.

Abstract. Resumen con todos sus componentes, traducido al inglés y en letra cursiva. No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptores. Máximo 6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO, separados por coma (,).

Keywords. Los 6 términos antes referidos traducidos al inglés y separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Además, se deberá incluir una: **Declaración** (usar modelo denominado: Presentación) en la que se explica que el manuscrito enviado es una aportación original, no enviado ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial. Este documento deberá ser firmado y consignado a través del sistema OJS, en la sección: “**Ficheros complementarios**”.

2) **Manuscrito** totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en precedencia.

Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años).

Publication guidelines in «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. General Information

«Sophia» is a scientific publication of the *Salesian Polytechnic University of Ecuador*, published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Philosophy of Education and its interdisciplinary lines such as Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics, among others, all linked to the field of Education.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

«Sophia» is indexed in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (Latindex), in the Scientific Information System REDALYC, in the Directory of Journals of Open Access DOAJ and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-3861) and digital (e-ISSN: 1390-8626), in Spanish, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

2. Scope and policy

2.1. Theme

Original contributions in Philosophy of Education, as well as related areas: Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical

347



Analytics, ... and all interdisciplinary related disciplines with a philosophical reflection on education

2.2. Contributions

«Sophia» publishes critical studies, reports and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews related to Philosophy of education. Accepting also results of empirical research on Education, written in Spanish and/or English.

The contributions can be:

- **Reviews:** 10,000 to 11,000 words of text, including charts and references. Justified references would be specially valued. (current and selected from among 70 works)
- **Research:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, charts and references.

348



2.3. Characteristics of the content

All works presented for publication in «Sophia» must comply with the characteristics of scientific research:

- Be original, unpublished and relevantAddress issues that respond to current problems and needs
- Address issues that respond to current problems and needs
- Contribute to the development of scientific knowledge in the field of Philosophy of Education and its related areas
- Use adequate, clear, precise and comprehensible language
- Not have been published in any medium or in the process of arbitration or publication.

Depending on the relevance of the article, it will be considered as special contributions and will occasionally be published:

- Works that exceed the stated extent
- Works that do not correspond to the subject of the reflection foreseen for the respective issue

2.4. Periodicity

«Sophia» has a biannual periodicity (20 articles per year), published in January and July and counts by number with two sections of five articles each, the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with

thematic editors and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

3. Presentation, Structure and Submission of the Manuscripts

Texts will be presented in Arial 12 font, single line spacing, complete justification and no tabs or blank spaces between paragraphs. Only large blocks (title, authors, summaries, keywords, credits and headings) will be separated with a blank space. The page should be 2 centimeters in all its margins.

Papers must be submitted in a Microsoft Word document (.doc or .docx), requiring that the file be anonymized in File Properties, so that the author/s identification does not appear.

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the OJS (Open Journal System), in which all authors must previously register. Originals sent via email or other interfaces are not accepted.

3.1. Structure of the manuscript

For those works that are empirical investigations, the manuscripts will follow the IMRDC structure, being optional the Notes and Supports. Those papers that, on the contrary, deal with reports, studies, proposals and reviews may be more flexible in their epigraphs, particularly in material and methods, analysis, results, discussion and conclusions. In all typologies of works, references are mandatory.

A. EMPIRICAL RESEARCH

Its purpose is to contribute to the progress of knowledge through original information, following the IMRDC structure: Introduction (objectives, previous literature), Materials and methods, Analysis and Results, Discussion, integration and conclusions. Following the criteria set by UNESCO, it is these types of scientific texts are also called as: "original memories"

The recommended structure, especially in works that include empirical research, is the following:

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Full name and surnames: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names there will have to be included, the name of the institution at which it is employed as well as the city, the country, the e-mail and number of ORCID.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum extension of 220 words and a maximum extension of 250 words, first in Spanish



and then in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "This paper analyzes ...". In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO's Thesaurus will be positively valued.

5) Introduction and state of the issue: It should include the problem statement, context of the problem, justification, rationale and purpose of the study, using bibliographical citations, as well as the most significant and current literature on the topic at national and international level..

6) Material and methods: It must be written so that the reader can easily understand the development of the research. If applicable, it will describe the methodology, the sample and the form of sampling, as well as the type of statistical analysis used. If it is an original methodology, it is necessary to explain the reasons that led to its use and to describe its possible limitations.

7) Analysis and results: It will try to highlight the most important observations, describing them, without making value judgments, the material and methods used. They will appear in a logical sequence in the text and the essential charts and figures avoiding the duplication of data.

8) Discussion and conclusions: Summarize the most important findings, relating the observations themselves with relevant studies, indicating contributions and limitations, without adding data already mentioned in other sections. Also, the discussion and conclusions section should include the deductions and lines for future research.

9) Supports and acknowledgments (optional): The Council Science Editors recommends the author (s) to specify the source of funding for the research. Priority will be given to projects supported by national and international competitive projects. In any case, for the scientific evaluation of the manuscript, it should be only anonymized with XXXX for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which should be explained in the Cover Letter and later in the final manuscript.

10) The notes (optional) will go, only if necessary, at the end of the article (before the references). They must be manually annotated, since the system of footnotes or the end of Word is not recognized by the layout systems. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. No notes are allowed that collect simple bibliographic citations (without comments), as these should go in the references.

11) References: Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Under no circumstances should references not mentioned in the text be included. Their number should be sufficient to con-

textualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

B. *REVIEWS*

Literature reviews are based on the analysis of major publications on a given topic; Its objective is to define the current state of the problem and to evaluate the investigations carried out. Its structure responds to the phases of the theme/ problem, contributions of researchers or teams, changes in theory or main theoretical currents; unsolved problems; current and future trends (Giordanino, 2011). According to UNESCO, this type of work is also known as “recapitulative studies”

1) Title (Spanish) / Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Full name and surnames: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names there will have to be included, the name of the institution at which it is employed as well as the city, the country, the e-mail and number of ORCID.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum extension of 220 words and a maximum extension of 250 words, first in Spanish and then in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “This paper analyzes ...” In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO’s Thesaurus will be positively valued.

5) Introduction: It should include a brief presentation of the topic, the formulation of the purpose or objective of the study, the context of the problem and the formulation of the problem that is proposed, the presentation of the idea to be defended, the justification explaining the importance, the relevance of the study; the methodological framework used, and finally, a brief description of the structure of the document. In the justification it is necessary to use bibliographical citations as well as the most significant and current literature on the subject at national and international level.

6) Body or development of the document: It implies putting into practice throughout the text, a critical attitude that should tend towards the interpellation, in order to attract the attention of the topic and the problem treated.



The writer must generate in the reader the capacity to identify the dialogical intention of the proposal and to promote an open discussion.

7) Conclusions: Objectively state the results and findings. Offer a vision of the implications of the work, the limitations, the tentative response to the problem, the relations with the objective of the research and the possible lines of continuity (to fulfill this objective it is suggested not to include all the results obtained in the research). The conclusions should be duly justified according to the research carried out. The conclusions may be associated with the recommendations, evaluations, applications, suggestions, new relations and accepted or rejected hypotheses.

8) Bibliography: It is the set of works used in the structuring of the scientific text. It should include only the reference of the works used in the research. Bibliographical references should be ordered alphabetically and conform to the international APA standards, in their sixth edition.

352



3.2. Guidelines for references

PERIODIC PUBLICATIONS

Journal article (author): Valdés-Pérez, D. (2016). Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Journal Article (Up to six authors): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Journal article (more than six authors): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. *Acts of Helping and Sharing. Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Journal article (without DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

BOOKS AND BOOK CHAPTERS

Full books: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Chapter of book: Zambrano-Quiñones, D. (2015). El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

DIGITAL MEDIA

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruíz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at <http://goo.gl/gfruh1>). All journals and books that do not have DOI should appear with their link (in their online version, if they have it, shortened by Google Shortened: <http://goo.gl>) and date of consultation in the indicated format.

Journal articles should be presented in English, except for those in Spanish and English, in which case it will be displayed in both languages using brackets. All web addresses submitted must be shortened in the manuscript, except for the DOI that must be in the indicated format (<https://doi.org/XXX>).

353



3.3. Epigraphs, Figures and Charts

The epigraphs of the body of the article will be numbered in Arabic. They should go without a full box of capital letters, neither underlined nor bold. The numbering must be a maximum of three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered epigraph.

The charts must be included in the text in Word format according to order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the description of the content.

The graphics or figures will be adjusted to the minimum number required and will be presented incorporated in the text, according to their order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the abbreviated description. Their quality should not be less than 300 dpi, and it may be necessary to have the graph in TIFF, PNG or JPEG format.

4. Submission Process

The receipt of articles is permanent, however, considering that the publication of the Sophia Journal is bi-annual, the manuscripts must be sent at least one period before the date stipulated in the corresponding Call.

The manuscripts must be sent through the OJS (Open Journal System) system of the journal, for which it is necessary that the author previously registers in the respective space (enter in the following link: <http://sophia.ups.edu>).

ec/index.php/sophia/user/register, complete the form and follow each of the suggested steps).

The two documents that must be sent are:

1) Presentation and cover (Use official model), which will appear:

Title. In Spanish in the first line, in letter Arial 14, with bold and centered, with a maximum of 85 characters with space. In English in the second line, in letter Arial 14, in italics and bold.

Full names and surnames of the authors. Organized in order of priority, a maximum of 3 authors are accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Each name must include the name of the institution in which he/she works as well as the city, country, email and ORCID number.

Abstract (Spanish) Minimum 220 and maximum 250 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes ..."

Abstract. Summary with all its components, translated into English and in cursive. Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish): 6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO Thesaurus separated by commas (,).

Keywords. The 6 terms above translated into English and separated by comma (,). Do not use automatic translation systems.

In addition, a statement must be included (using a template called: Presentation) in which it is explained that the submitted manuscript is an original contribution, not sent or being evaluated in another journal, confirmation of the signatory authors, acceptance (if applicable) of formal changes in the manuscript according to the norms and partial transfer of rights to the publisher. This document must be signed and recorded through the OJS system, in the section: "Complementary files".

2) Manuscript totally anonymized, according to the guidelines referred in precedence.

All authors must register with their credits on the OJS platform, although only one of them will be responsible for correspondence. No author can submit or have in review two manuscripts simultaneously, estimating an absence of four consecutive numbers (2 years).

Indicaciones para revisores externos de «Sophia»

El **Consejo de Revisores Externos de «Sophia»** es un órgano colegiado independiente cuyo fin es garantizar la excelencia de esta publicación científica, debido a que la evaluación ciega –basada exclusivamente en la calidad de los contenidos de los manuscritos y realizada por expertos de reconocido prestigio internacional en la materia– es la mejor garantía y, sin duda, el mejor aval para el avance de la ciencia y para preservar en esta cabecera una producción científica original y valiosa.

Para ello, el **Consejo de Revisores Externos** está conformado por diversos académicos y científicos internacionales especialistas en **Filosofía de la Educación**, esenciales para seleccionar los artículos de mayor impacto e interés para la comunidad científica internacional. Esto permite a su vez que todos los artículos seleccionados para publicar en «Sophia» cuenten con un aval académico e informes objetivables sobre los originales.

Por supuesto, todas las revisiones en «Sophia» emplean el sistema estandarizado internacionalmente de evaluación por pares con «doble ciego» (*double-blind*) que garantiza el anonimato de los manuscritos y de los revisores de los mismos. Como medida de transparencia, anualmente se hacen públicos en la web oficial de la revista ([www. http://Sophia.ups.edu.ec/](http://Sophia.ups.edu.ec/)) los listados completos de los revisores.

355



1. Criterios de aceptación/rechazo de evaluación manuscritos

El equipo editorial de «Sophia» selecciona del listado de evaluadores del Consejo de Revisores a aquellos que se estiman más cualificado en la temática del manuscrito. Si bien por parte de la publicación se pide la máxima colaboración de los revisores para agilizar las evaluaciones y los informes sobre cada original, la aceptación de la revisión ha de estar vinculada a:

- a. **Experticia.** La aceptación conlleva necesariamente la posesión de competencias en la temática concreta del artículo a evaluar.
- b. **Disponibilidad.** Revisar un original exige tiempo y conlleva reflexión concienzuda de muchos aspectos.
- c. **Conflicto de intereses.** En caso de identificación de la autoría del manuscrito (a pesar de su anonimato), excesiva cercanía académica o familiar a sus autores, pertenencia a la misma Universidad, Departamento, Grupo de Investigación, Red Temática, Proyectos de Investigación, publicaciones conjuntas con los autores... o cualquier otro tipo de conexión o conflicto/cercanía profesional; el revisor debe rechazar la invitación del editor para su revisión.
- d. **Compromiso de confidencialidad.** La recepción de un manuscrito para su evaluación exige del Revisor un compromiso expreso de

confidencialidad, de manera que éste no puede, durante todo el proceso, ser divulgado a un tercero.

En caso que el revisor no pueda llevar a cabo la actividad por algunos de estos motivos u otros justificables, debe notificarlo al editor por la misma vía que ha recibido la invitación, especificando los motivos de rechazo.

2. Criterios generales de evaluación de manuscritos

a) Tema

La temática que se plantea en el original, además de ser valiosa y relevante para la comunidad científica, ha de ser limitada y especializada en tiempo y espacio, sin llegar al excesivo localismo.

b) Redacción

La valoración crítica en el informe de revisión ha de estar redactada de forma objetiva, aportando contenido, citas o referencias de interés para argumentar su juicio.

c) Originalidad

Como criterio de calidad fundamental, un artículo debe ser original, inédito e idóneo. En este sentido, los revisores deben responder a estas tres preguntas en la evaluación:

- ¿Es el artículo suficientemente novedoso e interesante para justificar su publicación?
- ¿Aporta algo al canon del conocimiento?
- ¿Es relevante la pregunta de investigación?

Una búsqueda rápida de literatura utilizando repositorios tales como Web of Knowledge, Scopus y Google Scholar para ver si la investigación ha sido cubierta previamente puede ser de utilidad.

d) Estructura

Los manuscritos que se remiten a «**Sophia**» deben seguir la estructura señalada en las normas de publicación tanto para las investigaciones empíricas como para revisiones de la literatura o estudios específicos. En este sentido, los originales han de contener resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusión.

- El título, el resumen y las palabras clave han de describir exactamente el contenido del artículo.

- La revisión de la literatura debe resumir el estado de la cuestión de las investigaciones más recientes y adecuadas para el trabajo presentado. Se valorará especialmente con criterios de idoneidad y que las referencias sean a trabajos de alto impacto –especialmente en WoS, Scopus, Scielo, etc. Debe incluir además la explicación general del estudio, su objetivo central y el diseño metodológico seguido.
- En caso de investigaciones, en los materiales y métodos, el autor debe precisar cómo se recopilan los datos, el proceso y los instrumentos usados para responder a las hipótesis, el sistema de validación, y toda la información necesaria para replicar el estudio.
- En los resultados se deben especificar claramente los hallazgos en secuencia lógica. Es importante revisar si las tablas o cuadros presentados son necesarios o, caso contrario, redundantes con el contenido del texto.
- En la discusión se deben interpretar los datos obtenidos a la luz de la revisión de la literatura. Los autores deberán incluir aquí si su artículo apoya o contradice las teorías previas. Las conclusiones resumirán los avances que la investigación plantea en el área del conocimiento científico, las futuras líneas de investigación y las principales dificultades o limitaciones para la realización de la investigación.
- Idioma: Se valorará positivamente si el idioma utilizado facilita la lectura y va en favor de la claridad, sencillez, precisión y transparencia del lenguaje científico. El Revisor no debe proceder a corrección, ya sea en español o inglés, sino que informará a los Editores de estos errores gramaticales u ortotipográficos.
- Finalmente, se requiere una profunda revisión de las referencias por si se hubiera omitido alguna obra relevante. Las referencias han de ser precisas, citando en la lógica de la temática a estudiar, sus principales obras así como los documentos que más se asemejen al propio trabajo, así como las últimas investigaciones en el área.

3. Dimensiones relevantes de valoración

Para el caso de artículos de investigaciones empíricas, «Sophia» utiliza una matriz de evaluación de cada original que responde a los criterios editoriales y al cumplimiento de la normativa de la publicación. En este sentido los revisores deberán atender a la valoración cuali-cuantitativa de cada uno de los aspectos propuestos en esta matriz con criterios de objetividad, razonamiento, lógica y experticia.

Para el caso de artículos reflexivos, estudios, revisiones de literatura (estado de la cuestión) u otro tipo de estudio (informes, propuestas, experiencias, entre otras), el Consejo Editorial remitirá a los revisores una matriz distinta, comprendiendo las características propias de estructura de este tipo de originales:

ESTUDIOS, INFORMES, PROPUESTAS, EXPERIENCIAS	
Ítems valorables	P.
01. Título y resumen (claridad y estructura)	0/5
02. Relevancia de la temática	0/10
03. Revisión de la literatura	0/10
04. Estructura y organización artículo 05. Capacidad argumental y coherencia 06. Redacción científica	0/10
07. Aportaciones originales 08. Conclusiones	0/10
09. Citaciones 10. Referencias	0/5
Total máximo	50

INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	P.
01. Título y resumen (claridad y estructura)	0/5
02. Relevancia de la temática 03. Originalidad del trabajo 04. Revisión de la literatura	0/10
05. Estructura y organización artículo 06. Capacidad argumental 07. Redacción	0/10
08. Rigor metodológico 09. Instrumentos de investigación	0/10
10. Resultados de investigación 11. Avances 12. Discusión 13. Conclusiones	0/10
14. Citaciones (variedad y riqueza) 15. Referencias	0/5
Total máximo	50

4. Cuestiones éticas

- a. Plagio: Aunque la revista utiliza sistemas de detección de plagio, si el revisor sospechare que un original es una copia sustancial de otra obra, ha de informar de inmediato a los Editores citando la obra anterior con tanto detalle cómo le sea posible.
- b. Fraude: Si hay sospecha real o remota de que los resultados en un artículo son falsos o fraudulentos, es necesario informar de ellos a los Editores.

5. Evaluación de los originales

Una vez realizada la evaluación cuanti-cualitativa del manuscrito en revisión, el revisor podrá realizar recomendaciones para mejorar la calidad del original. Sin embargo, se atenderá a la calificación del manuscrito de tres maneras:

- a. **Rechazo** debido a las deficiencias detectadas, justificadas y razonadas con valoración cualitativa y cuantitativa. El informe ha de ser más extenso si obtiene menos de los 30 de los 50 puntos posibles.
- b. **Aceptación sin revisión.**
- c. **Aceptación condicionada** y por ende con revisión (mayor o menor). En este último caso, se ha de identificar claramente qué revisión es necesaria, enumerando los comentarios e incluso especificando párrafos y páginas en las que sugieren modificaciones.



Indications for External Reviewers of «Sophia»

The **Board of External Reviewers of «Sophia»** is an independent collegiate body whose purpose is to guarantee the excellence of this scientific publication, because the blind evaluation - based exclusively on the quality of the contents of the manuscripts and carried out by experts of recognized International prestige in the field - is, without a doubt, the best guarantee for the advancement of science and to preserve in this header an original and valuable scientific production.

To this end, the **Board of External Reviewers** is made up of several scholars and international scientists specialized in **Education**, essential to select the articles of the greatest impact and interest for the international scientific community. This in turn allows that all the articles selected to publish in «**Sophia**» have an academic endorsement and objectifiable reports on the originals.

Of course, all reviews in «**Sophia**» use the internationally standardized system of double-blind peer evaluation that guarantees the anonymity of manuscripts and reviewers. As a measure of transparency, the complete lists of reviewers are published on the official website of the journal <http://Sophia.ups.edu.ec/>)

1. Criteria for acceptance/rejection of manuscript evaluation

The editorial team of «**Sophia**» selects those that are considered more qualified in the subject of the manuscript from the list of reviewers of the Board of Reviewers. While the publication requires the maximum collaboration of reviewers to expedite the evaluations and reports on each original, acceptance of the review must be linked to:

- a. **Expertise.** Acceptance necessarily entails the possession of competences in the specific theme of the article to be evaluated.
- b. **Availability.** Reviewing an original takes time and involves careful reflection on many aspects.
- c. **Conflict of interests.** In case of identification of the authorship of the manuscript (despite their anonymity), excessive academic or family closeness to their authors, membership in the same University, Department, Research Group, Thematic Network, Research Projects, joint publications with authors ... or any other type of connection or conflict / professional proximity; The reviewer must reject the publisher's invitation for review.
- d. **Commitment of confidentiality.** Reception of a manuscript for evaluation requires the Reviewer to express a commitment of confidentiality, so that it cannot be divulged to a third party throughout the process.

In the event that the reviewer cannot carry out the activity for some of these reasons or other justifiable reasons, he/she must notify the publisher by the same route that he/she has received the invitation, specifying the reasons for rejection.

2. General criteria for the evaluation of manuscripts

a) Topic

In addition to being valuable and relevant to the scientific community, the topic that is presented in the original must be limited and specialized in time and space, without excessive localism.

b) Redaction

The critical assessment in the review report must be objectively written, providing content, quotes or references of interest to support its judgment.

c) Originality

As a fundamental criterion of quality, an article must be original, unpublished and suitable. In this sense, reviewers should answer these three questions in the evaluation:

- Is the article sufficiently novel and interesting to justify publication?
- Does it contribute anything to the knowledge canon?
- Is the research question relevant?

A quick literature search using repositories such as Web of Knowledge, Scopus and Google Scholar to see if the research has been previously covered, may be helpful.

d) Structure

Manuscripts that refer to «Sophia» must follow the IMRDC structure, except those that are literature reviews or specific studies. In this sense, the originals must contain summary, introduction, methodology, results, discussion and conclusion.

- The **title, abstract, and keywords** should accurately describe the content of the article.
- The **review of the literature** should summarize the state of the question of the most recent and adequate research for the presented work. It will be especially evaluated with criteria of suitability and that the references are to works of high impact - especially in

WoS, Scopus, Scielo, etc. It should also include the general explanation of the study, its central objective and the followed methodological design.

- In case of research, in the **materials and methods**, the author must specify how the data, the process and the instruments used to respond to the hypothesis, the validation system, and all the information necessary to replicate the study are collected.
- **Results** must be clearly specified in logical sequence. It is important to check if the figures or charts presented are necessary or, if not, redundant with the content of the text.
- In the **discussion**, the data obtained should be interpreted in the light of the literature review. Authors should include here if their article supports or contradicts previous theories. The conclusions will summarize the advances that the research presents in the area of scientific knowledge, the future lines of research and the main difficulties or limitations for carrying out the research.
- **Language:** It will be positively assessed if the language used facilitates reading and is in favor of the clarity, simplicity, precision and transparency of the scientific language. The Reviewer should not proceed to correction, either in Spanish or English, but will inform the Editors of these grammatical or orthographical and typographical errors.
- Finally, a thorough **review of the references** is required in case any relevant work has been omitted. The references must be precise, citing within the logic of the subject at study, its main works as well as the documents that most resemble the work itself, as well as the latest research in the area.

362



3. Relevant valuation dimensions

For the case of empirical research articles, «**Sophia**» uses an evaluation matrix of each original that responds to the editorial criteria and to compliance with the publication guidelines. In this sense, the reviewers must attend to the qualitative-quantitative assessment of each of the aspects proposed in this matrix with criteria of objectivity, reasoning, logic and expertise.

If the original is a review of the literature (status of the matter) or other type of study (reports, proposals, experiences, among others), the Editorial Board will send to the reviewers a different matrix, including the characteristics of Structure of this type of originals:

REPORTS, STUDIES, PROPOSALS, EXPERIENCES	
Valuable items	P.
01. Title and abstract (clarity and structure)	0/5
02. Thematic relevance	0/10
03. Review of the literature	0/10
04. Structure and organization of the article 05. Argumentative capabilities and coherence 06. Scientific redaction	0/10
07. Original contributions 08. Conclusions	0/10
09. Quotations 10. References	0/5
Total	50

RESEARCHES	
Valuable items	P.
01. Title and abstract (clarity and structure)	0/5
02. Thematic relevance 03. Originality of the work 04. Review of the literature	0/10
05. Structure and organization of the article 06. Argumentative capabilities 07. Redaction	0/10
08. Methodological rigor 09. Research instruments	0/10
10. Research results 11. Advances 12. Discussion 13. Conclusions	0/10
14. Quotations (variety and richness) 15. References	0/5
Total	50

4. Ethical issues

- a. **Plagiarism:** Although the journal uses plagiarism detection systems, if the reviewer suspects that an original is a substantial copy of another work, he must immediately inform the Editors citing the previous work in as much detail as possible.
- b. **Fraud:** If there is real or remote suspicion that the results in an article are false or fraudulent, it is necessary to inform them to the Editors.

5. Evaluation of the originals

After the quantitative-qualitative evaluation of the manuscript under review, the reviewer may make recommendations to improve the quality of the manuscript. However, the manuscript will be graded in three ways:

- a. **Rejection** due to detected deficiencies justified and reasoned with quantitative and qualitative assessment. . The report should be longer if a score of less than 40 of the 50 possible points is obtained.
- b. **Acceptance without review**
- c. **Conditional acceptance** and therefore review (greater or lesser). In the latter case, it is necessary to clearly identify which review is necessary, listing the comments and even specifying paragraphs and pages suggesting modifications.

364



Protocolo de evaluación de manuscritos para revisores externos

Datos del artículo		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código artículo: xxxx
Título del artículo a evaluar:		
SECCIÓN: ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y REVISIONES		
01. Título y resumen (claridad y estructura)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
02. Relevancia de la temática	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 10	
03. Revisión de la literatura	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 10	
Estructura y organización artículo Capacidad argumental y coherencia Redacción científica	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 10	
Aportaciones originales Conclusiones	Comentarios obligatorios	
	Valore de 0 a 10	

Citaciones Referencias	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	Del total de 50 puntos previsibles, este evaluador otorga:	

366



<p>OPINIÓN REDACTADA (Más detallada si el trabajo no obtiene 40 puntos, para informar al autor/es).</p> <p>Este texto se remite textualmente a los autor/es de forma anónima.</p>								
PUBLICABLE	No			Sí			Sí, con condiciones	
<p>MODIFICACIONES PROPUESTAS (En caso de «Sí, con condiciones»)</p>								

Protocol of Manuscript Evaluation for External Reviewers

Article Details		
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation:	Article code: xxxx
Title of the article to be evaluated:		
SECTION: REPORTS, STUDIES, PROPOSALS AND REVIEWS		
01. Title and abstract (clarity and structure)	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 5	
02. Thematic relevance	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 10	
03. Review of the literature	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 10	
Structure and organization of the article Argumentative capabilities and coherence Scientific redaction	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 10	
Original contributions Conclusions	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 10	

Quotations References	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 5	
SCORE	Of the total of 50 foreseeable points, this evaluator grants:	

368



<p>REDACTED OPINION (More detailed if the work does not get 40 points, to inform the author(s))</p> <p>This text is sent verbatim to the author (s) anonymously.</p>								
WORTH PUBLISHING	No			Yes			Yes, with conditions	
<p>PROPOSED CHANGES (In case of “Yes, with conditions”)</p>								

Chequeo previo al envío del manuscrito

1. CHEQUEO DEL MANUSCRITO, PREVIO AL ENVÍO	
Para facilitar el proceso de evaluación del manuscrito y acelerar el informe de su posible publicación, se aconseja una autorevisión final del manuscrito, comprobando las siguientes cuestiones.	
DOCUMENTO PORTADA (Cover Letter)	
Se incluye título del manuscrito en español (máximo 85 caracteres).	
Se incluye título del manuscrito en inglés (máximo 85 caracteres).	
Las dos versiones del título del manuscrito son concisas, informativas y recogen el mayor número de términos identificativos posibles.	
Se incluye resumen en español, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo: 220/250 palabras).	
Se incluye abstract en inglés, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo 220/250 palabras).	
Los resúmenes en español e inglés responden ordenadamente a las siguientes cuestiones: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones.	
Se incluyen 6 descriptores (en español e inglés) (sólo palabras simples, no sintagmas o combinaciones de palabras), con los términos más significativos, y a ser posibles estandarizados.	
Los textos en inglés (título, resumen y descriptores) han sido redactados o verificados por un traductor oficial o persona experta en este idioma (Se prohíbe el uso de traductores automáticos).	
Se incluyen todos los datos de identificación de los autores en el orden estipulado en la normativa: datos de identificación y correspondencia, filiaciones profesionales, último grado académico.	
Se ha normalizado el nombre y apellido de los autores.	
Cada autor está identificado con su código ORCID.	
El número máximo de autores es tres, a excepción de aquellos trabajos que justifiquen un número mayor limitado.	
El autor/es ha firmado debidamente la carta de presentación del artículo, en la que consta la cesión parcial de derechos y la declaración de conflicto de intereses.	
MANUSCRITO	
Se incluye título del manuscrito en español, inglés, resumen, abstract, descriptores y keywords	

Se incluye una introducción que en orden contiene: breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento.	
El trabajo respeta la extensión mínima y máxima permitidas: Sección de Revisiones: 10.000/11.000 palabras de texto (incluidas las referencias). Investigaciones: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias). Informes, Estudios: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias).	
En caso de investigación, el manuscrito responde a la estructura exigida en las normas (IMRDC).	
Si se trata de un informe, estudio o revisión, el manuscrito respeta la estructura mínima exigida en las normas.	
En los trabajos de revisión se incluyen tres citas de tres números anteriores de la Revista Sophia.	
El manuscrito explicita y cita correctamente las fuentes y materiales empleados.	
La metodología descrita, para los trabajos de investigación, es clara y concisa, permitiendo su replicación, en caso necesario, por otros expertos.	
Las conclusiones responden al objetivo y al problema planteados, se apoyan en los resultados obtenidos y se presentan en forma de síntesis.	
Si se han utilizado análisis estadísticos, éstos han sido revisados/contrastados por algún experto.	
Las citas en el texto se ajustan estrictamente a la normativa APA 6, reflejadas en las instrucciones.	
En caso de uso de notas finales, se ha comprobado que éstas son descriptivas y no pueden integrarse en el sistema de citación general. No se aceptan notas a pie de página.	
Se han revisado rigurosamente las referencias finales y se incluyen solo aquéllas que han sido citadas en el texto.	
Las referencias finales se ajustan en estilo y formato a las normas internacionales utilizadas en Sophia.	
El número de referencias está de acuerdo a la fundamentación teórica del estudio realizado	
Se han incluido los DOI en todas las Referencias que lo lleven con el siguiente formato: doi: https://doi.org/XXXXXX	

Todas las direcciones web de las referencias han sido acortadas con Google Url Shortner	
Si se incluyen figuras y tablas éstas deben aportar información adicional y no repetida en el texto. Su calidad gráfica se ha verificado.	
El número de tablas y/o figuras no sobrepasa las 6.	
En su caso, se declaran los apoyos y/o soportes financieros.	
ASPECTOS FORMALES	
Se ha respetado rigurosamente la normativa en el uso de negritas, mayúsculas, cursivas y subrayados.	
Se ha utilizado letra Arial, tamaño 12.	
Se ha usado un interlineado sencillo (1) y sin tabulaciones.	
Se han numerado los epígrafes en arábigo de forma adecuada y jerárquicamente.	
Se han suprimido los dobles espacios.	
Se han empleado las comillas tipográficas « » (con alt+174 y alt+175 para apertura y cierre).	
Se ha utilizado el diccionario de Word para corrección ortográfica superficial.	
Se ha supervisado el trabajo por personal externo para garantizar la gramática y el estilo.	
PRESENTACIÓN	
Se adjunta carta de presentación indicando originalidad, novedad del trabajo y sección de la revista a la que se dirige, así como, en su caso, consentimiento informado de experimentación.	
La carta de presentación incluye un anexo firmado por todos los autor/es, responsabilizándose de la autoría y cediendo los derechos de autor al editor.	
El manuscrito se sube a la plataforma en formato Word y sin identificación de autores.	
DOCUMENTOS ANEXOS	
Se adjuntan los dos documentos anexos: la carta de presentación y el manuscrito.	
Los documentos complementarios y anexos han sido publicados con Figshare.	



Checklist prior to sending the manuscript

1. CHECK OF THE MANUSCRIPT, PRIOR TO SENDING	
To facilitate the process of evaluation of the manuscript and to accelerate the report of its possible publication, a final self-review of the manuscript is advised, checking the following questions.	
COVER LETTER	
Title of the manuscript in spanish (maximum 85 characters).	
Title of the manuscript in english (maximum 85 characters).	
The two versions of the title of the manuscript are concise, informative and collect as many identifiable terms as possible.	
The abstract in spanish is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 220/250 words).	
The abstract in english is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 220/250 words).	
Abstracts in spanish and english respond in order to the following issues: justification of the subject, objectives, study methodology, results and conclusions.	
It includes 6 descriptors (in english and spanish) (only simple words, not phrases or combinations of words), with the most significant terms, and if possible standardized.	
The texts in english (title, abstract and descriptors) have been written or verified by an official translator or expert in this language (The use of automatic translators is prohibited).	
All the identification data of the authors are included in the order stipulated in the norms: identification and correspondence data, professional filiations, last academic degree ...	
The first and last name of the authors has been normalized.	
Each author is identified with their ORCID code.	
The maximum number of authors is three, with the exception of those works that justify a higher but limited number of authors	
The author(s) have duly signed the letter of presentation of the article, which includes the partial transfer of rights and the declaration of conflict of interest.	
MANUSCRIPT	
It includes title of the manuscript, abstract, and keywords. All in spanish and english.	

An introduction is included that in order contains: brief presentation of the subject; problem formulation; Idea to defend or hypothesis to prove; objective; Importance of the theme; relevance; methodology; structure of the document.	
The text is within the minimum and maximum extension: In the Review sections: 10,000/11,000 words of text (including references). In the research section: 8,000/9,500 words of text (including references). Reports, Studies: 8,000/9,500 words of text (including references).	
In case of research, the manuscript responds to the structure required in the guidelines (IMRDC).	
In the case of a report, study or review, the manuscript respects the minimum structure required by the guidelines.	
The review work includes three citations from three previous issues of Sophia Journal.	
The manuscript explicitly cites and cites the used sources and materials.	
The methodology described for the research work is clear and concise, allowing its replication, if necessary, by other experts.	
The conclusions follow on objective and problem raised are supported by the results obtained and presented in the form of a synthesis.	
If statistical analyzes have been used, they have been reviewed/contrasted by an expert.	
The citations in the text are strictly in accordance with the APA 6 regulations, reflected in the instructions.	
In case of use of final notes, it has been verified that these are descriptive and cannot be integrated into the general citation system. Footnotes are not acceptable.	
The final references have been rigorously reviewed and only those that have been cited in the text are included.	
The final references conform in style and format to the international standards used in Sophia.	
The number of references is according to the theoretical basis of the study carried out	
DOIs have been included in all References that carry it in the following format: doi: https://doi.org/XXXXXX	
All web addresses of references have been shortened with Google Url Shortner	
If figures and charts are included, they should provide additional and not repeated information in the text. Their graphic quality has been verified.	
The number of charts and / or figures does not exceed 6	
If the case, financial support is declared.	



ASPECTOS FORMALES	
The rules have been strictly observed in the use of bold, capital letters, italics and underlines.	
Arial font, size 12 has been used.	
A single line spacing (1) has been used without tab.	
The epigraphs have been properly and hierarchically numbered in Arabic.	
Double spaces have been deleted.	
The typographic quotes « » (with alt + 174 and alt + 175 for opening and closing) have been used.	
Word dictionary for surface spelling has been used.	
The text has been supervised by external staff to ensure grammar and style.	
PRESENTATION	
Attached is a cover letter indicating originality, novelty of the work and section of the journal to which it is addressed, and if appropriate, informed consent of experimentation.	
The cover letter includes an attachment signed by all authors, being responsible for the authorship and giving the copyright to the publisher.	
The manuscript is uploaded to the platform in Word format and without authors identification	
ANNEXED DOCUMENTS	
Attached are the two attached documents: the cover letter and the manuscript.	
The accompanying documents and annexes have been published with Figshare.	

Cover Letter

Sección (Marcar)Dossier Monográfico Miscelánea **Título en español: Arial 14 negrita y centrado.****Máximo 85 caracteres con espacios***Title in English: Arial 14 cursiva. Máximo 85 caracteres con espacios***Nombre autor 1 (estandarizado)**

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 2 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 3 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

375



Resumen

Mínimo 220 y máximo 250 palabras. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”

Abstract

Mínimo 220 y máximo 250 palabras cursiva. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...” No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptorios

6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO separados por coma (,).

Keywords

Los 6 términos referidos en inglés separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Apoyos y soporte financiero de la investigación (opcional)

Entidad:

País:

Ciudad:

Proyecto subvencionado:

Código de proyecto:



Cover Letter

Section (Mark)

Monographic Dossier ___

Miscellaneous ___

Title in Spanish: Arial 14 bold and centered.

Maximum 85 characters with spaces

Title in English: Arial 14 cursive. Maximum 805 characters with spaces

Name author 1 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

Name author 2 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

Name author 3 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

377



Abstract (Spanish)

Minimum 220 and maximum 250 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes ..."

Abstract (English)

Minimum 220 and maximum 250 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes ..." Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish)

6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO Thesaurus separated by commas (,).

Keywords

The 6 terms referred to in English separated by commas (,). Do not use automatic translation systems.

Financial Support of Research (optional)

Entity:

Country:

City:

Subsidized project:

Code of the project:



PRESENTACIÓN

Cover Letter

Sr. Editor de «Sophia»

Leída la normativa de la revista «Sophia» y analizada su cobertura, área temática y enfoque, considero que esta revista es la idónea para la difusión del trabajo que le adjunto, por lo que le ruego sea sometida a la consideración para su publicación. El original lleva por título “_____”, cuya autoría corresponde a _____.

El/los autor/es certifica(n) que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en ninguna otra revista u obra editorial.

El/los autor/es se responsabilizan de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite en adjunto.

Se aceptan la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión, y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de «Sophia».

379



Cesión de derechos y declaración de conflicto de intereses

La Editorial Abya-Yala (editorial matriz de las obras de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador) conserva los derechos patrimoniales (**copyright**) de las obras publicadas y favorecerá la reutilización de las mismas. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento / No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador: se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente.

El/los autor/es abajo firmante/s transfiere(n) parcialmente los derechos de propiedad (**copyright**) del presente trabajo a la editorial Abya-Yala (Ecuador) (RUC: 1790747123001), para las ediciones impresas.

Se declara además haber respetado los principios éticos de investigación y estar libre de cualquier conflicto de intereses.

En ____ (ciudad), a los ____ días del mes de ____ de 201__

Firmado. (Por el autor o en su caso, todos los autores)

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

380



Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.

PRESENTATION

Cover Letter

Mr. Editor of «Sophia»

Having read the regulations of the journal «Sophia» and analyzed its coverage, thematic area and approach, I consider that this journal is the ideal one for the dissemination of the work that I hereby attach, for which I beg you to be submitted for consideration for publication. The original has the following title “_____”, whose authorship corresponds to _____.

The authors (s) certify that this work has not been published, nor is it under consideration for publication in any other journal or editorial work.

The author (s) are responsible for their content and have contributed to the conception, design and completion of the work, analysis and interpretation of data, and to have participated in the writing of the text and its revisions, as well as in the approval of the version which is finally referred to as an attachment.

Changes to the content are accepted if they occur after the review process, and also changes in the style of the manuscript by the editorial process of «Sophia».

Transfer of Copyright and Declaration of Conflict of Interest

The Abya-Yala Publishing House (publishing house of the works of the *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador) preserves the copyrights of the published works and will favor the reuse of the same. The works are published in the electronic edition of the journal under a Creative Commons Attribution / Noncommercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license: they can be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed.

The undersigned author partially transfers the copyrights of this work to the *Abya-Yala Publishing House* (Ecuador) (RUC: 1790747123001), for the printed editions.

It is also declared that they have respected the ethical principles of research and are free from any conflict of interest.

In ____ (city), by the ____ days of the month of ____ of 201__

Signed. (By the author or in the case, all the authors)

381



Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

382



Note: Once saved the completed and signed document, it must be registered through the OJS system in the section “Complementary Files”.

Convocatorias 2018-2025 / Anunciamientos 2018-2025

CONVOCATORIAS 2018 - 2025

Sophia 25

Relación sujeto-objeto del conocimiento

Descriptorios: El fenómeno del conocimiento; el sujeto y el objeto en las ciencias empíricas; el sujeto y el objeto en las ciencias humanas; relación entre el observador y lo observado; sujeto, sociedad y educación; concepciones idealistas en la educación; el conocimiento (el saber) de la educación; el sujeto y el objeto en el proceso educativo; fenomenología del hecho educativo; el positivismo pedagógico: alcance y límites; análisis del lenguaje educativo; objetividad y valores en educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2017

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2018

Sophia 26

Biología y educación: la neuroeducación

Descriptorios: Fundamentos filosóficos de la biología; la interdisciplinariedad de la biología; enfoques y perspectivas de la biología de la educación; valor y límites de la sociobiología; bioética; determinismo biológico, libertad y educación; evolucionismo social hoy: consecuencias educativas; epistemología evolucionista; estrategias de enseñanza-aprendizaje de la biología; fundamentos filosóficos de la neurociencia; aportes y estrategias de la neuroeducación; problemas o límites de la neuroeducación; mecanismos biológicos del aprendizaje; mente y cerebro en la neurociencia contemporánea.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2018

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2019

384



Sophia 27

Ontología del lenguaje en la educación

Descriptores: Fundamentación ontológica del lenguaje educativo; los retos del aprendizaje transformacional en la educación; inteligencias, aprendizaje transformacional e innovación disruptiva; fundamentos filosóficos del lenguaje; el sentido y el significado de la ontología del lenguaje; implicaciones de la ontología del lenguaje para la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2018

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2019

Sophia 28

Filosofía, tecnología e innovación en la educación

Descriptores: Filosofía de la tecnología; fundamentos filosóficos de la tecnología; filosofía de la innovación educativa; filosofía y teorías educativas para la sociedad red; innovación y tecnología educativa; pensamiento computacional; teorías pedagógicas del pensamiento computacional; de la conectividad al pensamiento crítico; nuevas tecnologías y creatividad en la educación; videojuegos y educación; experiencias pedagógicas exitosas con tecnología comunicativa; innovación educativa con dispositivos comunicativos emergentes (Smartphones y Tablets).

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2019

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero 2020

Sophia 29

El pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad en la educación

Descriptores: Paradigmas de la complejidad y la transdisciplinariedad; filosofía del conocimiento y el aprendizaje desde la complejidad; pensamiento complejo y aprendizaje; problema del método en el pensamiento complejo; aportes del pensamiento complejo para la educación; educación y pensamiento complejo; críticas al paradigma de la complejidad; pensamientos complejo, pensamiento crítico y educación; pensamiento complejo y creatividad en la educación; el ser y la existencia en el paradigma de la complejidad.

385



Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2019

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2020

Sophia 30

Filosofía de las ciencias cognitivas y educación

Descriptores: Filosofía y ciencia cognitiva; debate filosófico sobre las ciencias cognitivas; fundamentación filosófica de la cibernética; fundamentos epistemológicos de la teoría cognitivista; fundamentos filosóficos de la teoría conexionista; tendencias actuales de la ciencia cognitiva; teoría de la mente y ciencias cognitivas; psicología evolutiva y educación; relaciones entre ciencias cognitivas y ciencias de la educación; aportes de las ciencias cognitivas para la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2020

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2021

Sophia 31

El problema de la verdad en las ciencias y en la práctica pedagógica

Descriptores: Concepciones de verdad en la historia de la filosofía y sus implicaciones en los procesos educativos; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la verdad; verdad, hecho y ciencia; la verdad en las ciencias sociales; la verdad en las ciencias naturales; la verdad en las ciencias exactas; la verdad en las ciencias humanas; la verdad en las ciencias de la información y de la comunicación; nuevas tendencias, enfoques y perspectivas sobre la verdad; la verdad en la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2020

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2021

Sophia 32

Reflexión filosófica sobre la calidad en la educación

Descriptores: Análisis del concepto de “calidad” en la educación; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la calidad en educación; calidad y modelos educativos integrales e inclusivos; bases filosóficas de las

competencias complejas en la educación; la calidad y las competencias en la educación; enfoque de las capacidades y calidad educativa.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2021

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2022

Sophia 33

Filosofía de la mente y educación

Descriptores: Efectos y causas de los estados mentales; la naturaleza de los estados mentales y su importancia en educación; respuestas monistas al problema mente-cuerpo; teorías sobre la filosofía de la mente; la filosofía de la mente en la actualidad; filosofía de la mente y la relación con otras ciencias; fundamento de la actividad mental y de la conducta; relación filosofía de la mente con la psicología; filosofía de la mente y educación; el poder de la mente en la educación; estrategias pedagógicas para el desarrollo de la mente; concepto de discapacidad o disfunción mental: implicaciones y propuestas en educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2021

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2022

Sophia 34

Filosofía, antropología y educación

Descriptores: Fundamentos filosóficos de la etnografía; bases filosóficas de las teorías culturales; aportaciones de la antropología cultural y social a la educación; fundamentación filosófica del diálogo entre culturas; interculturalidad, multiculturalidad y educación; el quehacer de la filosofía en el diálogo intercultural; el pensamiento de la diversidad y su importancia educativa; ciudadanía global, cosmopolitismo y educación; ecosofía, cultura y transdisciplinariedad.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2022

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2023

Sophia 35

Corrientes filosóficas y su incidencia en las orientaciones pedagógicas

Descriptores: La filosofía como base fundamental de las orientaciones pedagógicas. El idealismo como base para la generación de orientaciones pedagógicas; el racionalismo como fundamento de orientaciones pedagógicas; el empirismo como sustento del realismo educativo; la ilustración como apoyo del iluminismo educativo; otras corrientes filosóficas como base de teorías u orientaciones pedagógicas a través de la historia; fundamentos filosóficos de las nuevas pedagogías; filosofía de la tecnología en el ámbito educativo; bases filosóficas del constructivismo y de otras teorías pedagógicas; pensamiento ético y pedagogía; crítica filosófica a los modelos educativos actuales; filosofía del diálogo y educación; la hermenéutica y sus aportaciones a la pedagogía actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2022

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2023

388



Sophia 36

Enfoque filosófico del aprendizaje como proceso cognitivo

Descriptores: Bases filosóficas del aprendizaje; el aprendizaje como proceso cognitivo; el aprendizaje como producto y como proceso del conocimiento; fundamento filosófico de las teorías del aprendizaje; fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje; fundamentos filosóficos de las inteligencias múltiples y educación; la inteligencia emocional y su incidencia en los procesos educativos; ciencia y filosofía de las emociones humanas: repercusiones educativas; sentido y significado de los procesos cognitivos; memoria, pensamiento y lenguaje como principales procesos cognitivos del ser humano; procesos cognitivos y aprendizajes significativos.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2023

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2024

Sophia 37

Física, metafísica y educación

Descriptores: Reflexiones filosóficas acerca de la interpretación de la física; la metafísica en el siglo XXI; historia de la física y su planteamiento educativo; relaciones entre concepciones de la física en la historia de la filosofía;

problema del sentido y de la verdad en la filosofía de la física; naturaleza e implicaciones de la termodinámica; epistemología y principios rectores de las teorías físicas actuales; fundamentos filosóficos de la mecánica cuántica; implicaciones filosóficas de la teoría cuántica; implicaciones filosóficas de la física newtoniana; implicaciones filosóficas de la teoría de la relatividad; estrategias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la física; propuestas educativas para dinamizar la comprensión de la física; implicaciones filosóficas de la física teórica actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2023

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2024

Sophia 38

El método inductivo en las humanidades y en la pedagogía

389



Descriptores: La actividad científica y reflexión sobre el método de conocimiento; el método inductivo en las ciencias sociales; inducción, experiencia y acción como fundamento de la pedagogía; los métodos de conocimiento y aprendizaje en las humanidades; valor y límites del método experimental en las ciencias humanas; valor y límites del positivismo pedagógico; reflexiones sobre el método científico e implicaciones en los procesos de aprendizaje; aplicaciones del método inductivo en la educación; utilidad del método inductivo para la psicología; propuestas pedagógicas de carácter inductivo en las ciencias humanas.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2024

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2025

ANNOUNCEMENTS 2018 - 2025

Sophia 25

Subject-object relationship of knowledge

Descriptors: The phenomenon of knowledge; The subject and the object in the empirical sciences; Subject and object in the human sciences; Relationship between the observer and the observed; Subject, society and education; Idealistic conceptions in education; Knowledge in education; The subject and the object in the educational process; Phenomenology of the educational fact; Pedagogical positivism: scope and limits; Analysis of the educational language; Objectivity and values in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2017

Publication date of this issue: July 15, 2018

Sophia 26

Biology and education: neuro-education

Descriptors: Philosophical foundations of biology; The interdisciplinarity of biology; Approaches and perspectives of biology of education; Value and limits of sociobiology; Bioethics; Biological determinism, freedom and education; Social evolutionism today: educational consequences; Evolutionary epistemology; Teaching-learning strategies of biology; Philosophical foundations of neuroscience; Contributions and strategies of the neuro-education; Problems or limits of neuroeducation; Biological mechanisms of learning; Mind and brain in contemporary neuroscience.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2018

Publication date of this issue: January 15, 2019

390



Sophia 27

Ontology of language in education

Descriptors: Ontological foundation of the educational language; The challenges of transformational learning in education; Intelligences, transformational learning and disruptive innovation; Philosophical foundations of language; The sense and meaning of the ontology of language; Implications of language ontology for education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2018

Publication date of this issue: July 15, 2019

Sophia 28

Philosophy, technology and innovation in education

Descriptors: Philosophy of technology; Philosophical foundations of technology; Philosophy of educational innovation; Philosophy and educational theories for the network society; Innovation and educational technology; Computational thinking; Pedagogical theories of computational thinking; Of connectivity to critical thinking; New technologies and creativity in education; Video games and education; Successful pedagogical experiences with communicative technology; Educational innovation with emerging communicative devices (Smartphones and Tablets).

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2019

Publication date of this issue: January 15, 2020

Sophia 29

Complex thinking and the sciences of complexity in education

Descriptors: Paradigms of complexity and transdisciplinarity; Philosophy of knowledge and learning from complexity; Complex thinking and learning; Problem of method in complex thinking; Contributions of the complex thought for education; Education and complex thinking; Criticisms of the complexity paradigm; Complex thinking, critical thinking and education; Complex thinking and creativity in education; The being and the existence in the paradigm of the complexity.

391



Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2019

Publication date of this issue: July 15, 2020

Sophia 30

Philosophy of the cognitive sciences and education

Descriptors: Philosophy and cognitive science; Philosophical debate on the cognitive sciences; Philosophical foundation of cybernetics; Epistemological foundations of cognitive theory; Philosophical foundations of connectionist theory; Current trends in cognitive science; Theory of mind and cognitive sciences; Evolutionary psychology and education; Relations between cognitive sciences and education sciences; Contributions of the cognitive sciences for education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2020

Publication date of this issue: January 15, 2021

Sophia 31

The problem of truth in the sciences and in the pedagogical practice

Descriptors: Conceptions of truth in the history of philosophy and its implications in educational processes; Philosophical, psychological and pedagogical foundations of truth; Truth, fact and science; Truth in the social sciences; Truth in the natural sciences; Truth in the exact sciences; Truth in the human sciences; Truth in the sciences of information and communication; New trends, approaches and perspectives on truth; The truth in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2020

Publication date of this issue: July 15, 2021

Sophia 32

Philosophical reflection on the quality on education

Descriptors: Analysis of the concept of “quality” in education; Philosophical, psychological and pedagogical fundamentals of quality in education; Quality and comprehensive and inclusive educational models; Philosophical



basis of complex competences in education; Quality and skills in education; Approach of the capacities and educational quality.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2021

Publication date of this issue: January 15, 2022

Sophia 33

Philosophy of the mind and education

Descriptors: Effects and causes of mental states; The nature of mental states and their importance in education; Monistic responses to the mind-body problem; Theories about the philosophy of mind; The philosophy of mind at the present; Philosophy of mind and its relationship with other sciences; Foundation of mental activity and behavior; Relationship of the philosophy of mind with psychology; Philosophy of mind and education; The power of the mind in education; Pedagogical strategies for the development of the mind; Concept of disability or mental dysfunction: implications and proposals in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2021

Publication date of this issue: July 15, 2022

Sophia 34

Philosophy, anthropology and education

Descriptors: Philosophical foundations of ethnography; Philosophical basis of cultural theories; Contributions of cultural and social anthropology to education; Philosophical foundation of dialogue between cultures; Interculturality, multiculturalism and education; The task of philosophy in intercultural dialogue; The thought of diversity and its educational importance; Global citizenship, cosmopolitanism and education; Ecosophy, culture and transdisciplinarity.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2022

Publication date of this issue: January 15, 2023

Sophia 35

Philosophical currents and their impact on pedagogical orientations

Descriptors: Philosophy as the fundamental basis of pedagogical orientations. Idealism as the basis for the generation of pedagogical orientations; Rationalism as the foundation of pedagogical orientations; Empiricism as the basis of educational realism; Illustration as support of educational enlightenment; Other philosophical currents as the basis of theories or pedagogical orientations throughout history; Philosophical foundations of the new pedagogies; Philosophy of technology in the educational field; Philosophical basis of constructivism and other pedagogical theories; Ethical thinking and pedagogy; Philosophical critique of current educational models; Philosophy of dialogue and education; Hermeneutics and their contributions to the current pedagogy.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2022

Publication date of this issue: July 15, 2023

394



Sophia 36

Philosophical approach to learning as a cognitive process

Descriptors: Philosophical basis of learning; Learning as a cognitive process; Learning as a product and as a process of knowledge; Philosophical foundation of learning theories; Psychological and pedagogical foundations of learning; Philosophical foundations of multiple intelligences and education; Emotional intelligence and its impact on educational processes; Science and philosophy of human emotions: educational repercussions; Sense and meaning of cognitive processes; Memory, thought and language as the main cognitive processes of the human being; Cognitive processes and meaningful learning.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2023

Publication date of this issue: January 15, 2024

Sophia 37

Physics, metaphysics and education

Descriptors: Philosophical reflections on the interpretation of physics; Metaphysics in the twenty-first century; History of physics and its educational approach; Relations between conceptions of physics in the history of philosophy; Problem of sense and truth in the philosophy of physics; Nature

and implications of thermodynamics; Epistemology and guiding principles of current physical theories; Philosophical foundations of quantum mechanics; Philosophical implications of quantum theory; Philosophical implications of Newtonian physics; Philosophical implications of the theory of relativity; Pedagogical strategies in the teaching-learning of physics; Educational proposals to boost the understanding of physics; Philosophical implications of current theoretical physics.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2023

Publication date of this issue: July 15, 2024

Sophia 38

The inductive method in the humanities and pedagogy



Descriptors: Scientific activity and reflection on the method of knowledge; The inductive method in the social sciences; Induction, experience and action as the foundation of pedagogy; The methods of knowledge and learning in the humanities; Value and limits of the experimental method in the human sciences; Value and limits of pedagogical positivism; Reflections on the scientific method and implications in the learning processes; Applications of the inductive method in education; Usefulness of the inductive method for psychology; Pedagogical proposals of an inductive character in the human sciences.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2024

Publication date of this issue: January 15, 2025

