

La educación religiosa escolar y la superación del conflicto ligado a la negación del otro

Ensino religioso escolar e a superação do conflito ligado à negação do outro

David Emmanuel Vides

Doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle (Bogotá, Colombia). Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia). Licenciado en Educación especialidad Estudios Religiosos de la Universidad de la Salle (Bogotá, Colombia). Docente de Educación Básica y Media del Colegio Bravo Páez, vinculado a la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Docente de la Especialización en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. E-mail: demmanuel01@gmail.com

Resumen:

Partiendo del escenario colombiano marcado por el conflicto armado, se señala la violencia como expresión de un problema subyacente de reconocimiento del otro; en ese contexto, el artículo plantea un aporte al abordaje de la cuestión afro e indígena desde la Educación Religiosa, en una apuesta por la valoración positiva de la diversidad en perspectiva interdisciplinar. Para ello, se presentan: primero, la evolución de identidades afro e indígena, a partir de un recorrido histórico específicamente en el caso de Bogotá; segundo, los elementos de la Educación Religiosa Escolar asumida como formación para la diversidad, desde su relación con lo político; y tercero, los caminos de la cultura y la memoria para la reconstrucción del tejido social en contextos de conflicto basados en la negación del otro. Finalmente, se plantean algunas tareas pendientes en el campo de la apuesta cultural para la reconciliación.

Palabras clave: Identidad. Diversidad. Memoria. Educación Religiosa.

Resumo:

A partir do cenário colombiano marcado pelo conflito armado, a violência é indicada como expressão de um problema subjacente de reconhecimento do outro; neste contexto, o artigo propõe uma contribuição para a abordagem da questão afro e indígena nas aulas de Ensino Religioso, em uma aposta pela valorização positiva da diversidade em perspectiva interdisciplinar. Para isso, é apresentado: primeiro, a evolução das identidades afro e indígena, a partir de um percurso histórico especificamente no caso de Bogotá; segundo, os elementos do Ensino Religioso entendido como formação para a diversidade, a partir de sua relação com o político; e terceiro, os caminhos da cultura e da memória para a reconstrução do tecido social em contextos de conflito baseados na negação do outro. Finalmente, há algumas tarefas pendentes no campo do compromisso cultural para a reconciliação.

Palavra-chave: Identidade. Diversidade. Memória. Ensino Religioso.

Introducción: la violencia y el problema del otro

Una aproximación a la cuestión afro e indígena en la educación debe pasar por el

reconocimiento del desarrollo histórico que ha marcado las dinámicas identitarias de las comunidades en la forma en que se perciben a sí mismas y como son percibidas por los demás. En un contexto como el latinoamericano este desarrollo histórico se ha caracterizado por procesos de invisibilización de la diversidad, que en ocasiones ha tomado forma de negación del otro, mediante manifestaciones de violencia física y simbólica.

En el caso colombiano, se parte del planteamiento de la violencia política como un fenómeno cuyas raíces se hunden en la ausencia de reconocimiento del otro, evidenciada en un complejo entramado de situaciones que pasan por la desigualdad social, los vicios del aparato político institucional, la afirmación identitaria desde el mestizaje y el fraccionamiento del país en regiones que no constituyeron de forma clara un proyecto nacional. Siguiendo las proposiciones de Celis¹, las raíces de la violencia en Colombia pasan por la imposibilidad de construir un proyecto compartido de nación que diera orden a la sociedad desde sus objetivos comunes; de tal modo, un proyecto que desde sus orígenes en el siglo XIX se presentó como excluyente, se consolidó a partir de una estrategia de exclusión social y política.

Fueron estas dinámicas de negación del otro y sus derechos, expresadas en el férreo enfrentamiento y en algunos casos el silenciamiento de las voces que se alzaban en una perspectiva incluyente, las que terminan por dar origen a reacciones como la resistencia armada en el campo y las organizaciones aliadas al partido comunista. La irrupción de actores que reclamaban un lugar político y garantías de participación, -las FARC, el ELN-, son muestra de un conflicto cuyo objetivo principal se enmarcó en la consecución del poder como medio de transformación de una situación que se percibía como injusta: la ausencia del Estado que optó por la exclusión de las masas campesinas del proyecto nacional y la invisibilización de las necesidades de las comunidades en favor del enriquecimiento de la élite.

En este escenario, donde la violencia se presenta como síntoma de un problema subyacente de reconocimiento del otro, adquiere importancia la ubicación del componente de alteridad en el marco de la vida social y política, señalando el primado ontológico de la diversidad en toda sociedad; ya se ha planteado la política como el arte de vivir los unos con los otros aun siendo diversos, y, Hoyos, en el marco de justificar una educación multicultural para un mundo globalizado, afirma:

La realidad del mundo de la vida a la base de todos los fenómenos, es compromiso ontológico operante en el que se funda la moral precisamente en el reconocimiento del otro como diferente en su diferencia, en procesos hermenéuticos de comprensión de sentido y de culturas, y en discursos interculturales con pretensión de validez².

¹ CELIS, Luis. Política y violencia en Colombia. *Seminario Virtual Caja de Herramientas*. Bogotá: Corporación Viva la ciudadanía, junio de 2009. Disponible en <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0164/articulo0002.pdf>

² HOYOS, Guillermo. Competencia comunicacional y educación intercultural para una sociedad postsecular. En:

Desde esta perspectiva, la percepción del conflicto con el otro, se convierte en oportunidad de deliberación y participación, sentido en el cual, se asume el paradigma de la alteridad a partir de las ciencias sociales, que permiten identificar, junto a las formas históricas que ha tomado la polarización –Blanco/Indígena o Negro, Criollos/españoles, Paramilitares/Guerrilleros, Izquierda/Derecha-, el problema subyacente con miras en su superación a través del actuar político.

De esta forma, en una sociedad que ha optado por dinámicas de exclusión en oposición al reconocimiento, aceptación y valoración de las distintas comunidades que la conforman, se hace imperativa una reflexión en torno a la ciudadanía desde la diversidad y la necesidad de construcción conjunta a partir de lo diverso. De hecho, la mutabilidad de las banderas del conflicto junto a la permanencia de la violencia, remiten a la necesidad de ruptura de esas dinámicas instaladas en la cultura, y en ello, aparece la educación, y más aún la formación política como un componente fundamental.

Dicho lo anterior, en el caso colombiano los procesos de negación del otro, han trascendido el nivel étnico, exigiendo un reconocimiento de la violencia en todas sus formas como una manifestación de la ausencia de acercamiento, aceptación y valoración del otro, que en el caso más extremo ha alimentado el conflicto armado. En este sentido, si bien el país está ingresando en una etapa posterior a los acuerdos de Paz con el grupo insurgente de las FARC, aspecto que algunos han denominado “posconflicto”, no parece haber una superación auténtica de la polarización política, cuyos pilares se arraigan en los esfuerzos por homogenizar la diferencia, lo cual resulta originando nuevas formas de negación de la diversidad.

En ese contexto, el presente artículo intenta realizar un aporte al abordaje de la cuestión afro e indígena a partir del escenario de la Educación Religiosa Escolar, que permita asumir una posición desde el reconocimiento de la diversidad en una perspectiva interdisciplinar y conlleve la consideración de esta área escolar como un espacio de formación política. Para ello, en primer lugar, se presentan la forma como se abordó el problema del otro, específicamente lo indígena y lo negro, en el marco de la conformación de las identidades, a partir del caso de Bogotá; en segundo lugar, los elementos de la Educación Religiosa Escolar que le permiten el abordaje de la formación para la diversidad, desde algunas consideraciones de su relación con lo político; finalmente, se plantean la cultura y la memoria como referentes indispensables en el establecimiento de dinámicas escolares que permitan una reconstrucción del tejido social superando las deudas históricas con la aceptación y valoración de la diferencia.

La construcción de lo negro e indígena: el caso de Santa Fe de Bogotá

Si bien hemos partido del caso colombiano donde en los orígenes del conflicto armado subyace un problema de reconocimiento del otro, la consideración de perspectivas latinoamericanas no es ajena a estos planteamientos. En ese sentido, se evidencia una carga cultural cuya manifestación más clara es el mestizaje, que es expresión simultánea tanto de la crisis como de la evolución de las identidades, en una dinámica que permite a las personas y comunidades reconocer en sí mismas rasgos occidentales europeos, indígenas y de herencia africana, pero al mismo tiempo no identificarse de forma plena con ninguna de estas identidades. Cierta énfasis en torno a la cuestión del mestizaje, implica un cuestionamiento sobre la existencia auténtica de estas identidades en el contexto latinoamericano actual y una necesidad de acercamiento a los avatares que durante siglos han ido configurando de forma continua las identidades y que permiten la comprensión de lo que entendemos hoy en día por *lo negro*, o *lo indígena*; es lo que se presenta a continuación.

Cuando se plantea el problema identitario frente a la diversidad, el reto está en mirar la realidad desde perspectivas que superen los metarrelatos tradicionales para centrar la mirada en lo cotidiano, particularmente desde los sujetos que están ligados a un imaginario de exclusión. En esa perspectiva, una consideración de lo negro y lo indígena pasa necesariamente por la construcción de subjetividades donde, inicialmente, un yo definido desde el europeo, español/portugués, conquistador, se presenta ante un yo americano, inicialmente indígena pero posteriormente negro y mestizo, estableciéndose una relación de distinción e imposición desde la violencia y otras formas de dominación legitimadas históricamente. Para los efectos de este apartado, se seguirá la transición de una dualidad a un mestizaje, planteada por Robledo y Rodríguez en su aproximación al sujeto excluido³; allí se presenta la configuración identitaria a partir de relaciones de poder marcadas por la diferencia, la igualdad, la superioridad, la inferioridad, vistas desde la coexistencia física y cultural que ha constituido la esencia de América Latina.

Para comenzar, la relación planteada entre Europa y América, esta marcada por dos aspectos fundamentales: inicialmente, el contraste entre la naturaleza de América y el paisaje europeo, que se suma a la comprensión del territorio considerado vacío pero que en la realidad poseía la presencia del indígena y más adelante del negro; y posteriormente, una evidente comprensión de inferioridad indígena en los discursos de superioridad natural, que funcionaron como un medio explicativo y justificatorio de las llamadas guerras justas ante quienes fueron considerados seres menores que humanos. Más aún, no sólo el prejuicio de superioridad constituyó un obstáculo en el reconocimiento

³ ROBLEDO, Ángela y RODRÍGUEZ, Patricia. *Emergencia del sujeto excluido. Aproximación genealógica a la No-ciudad en Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2008.

de los indígenas sino que el prejuicio de igualdad también conllevaba una naturalización desde el *yo* que asumía para los indígenas una asimilación al *ethos* cristiano. Asimismo, la lógica de un avance progresivo hacia el cual todos los pueblos debían tender, esto es, el proceso civilizatorio, está atravesado por la convicción de poseer una verdad universal aplicable para todos; en el mejor de los casos la defensa de los indígenas no conllevaba una postura en contra de la colonización y sumisión.

La dualidad se presenta entonces a partir de prácticas que podían presentar al otro bien como objeto, es el caso de la esclavitud del indígena y negro, o bien como sujeto desde la producción que puede hacer; en ninguno de los casos, se consideró igual al *yo* europeo. Esta diferenciación básica se trasladó a la configuración espacial, que en términos de organización del territorio se consolidó a partir de centros de poder legitimados por las autoridades administrativas y eclesiásticas que pretendían hacer emerger sentimientos de pertenencia, orden y organización. En relación con los indígenas, estas iniciativas buscan diferenciar y separar los dos tipos de población coartando la movilidad social y física; esto sucede tanto a nivel público en los cercamientos poblacionales como a nivel privado en lo que se denomina la ciudad interior⁴.

Del mismo modo, la dualidad se manifiesta en distintos ámbitos que conservan en común la negación del otro a partir de los referentes religiosos que constituían la cosmovisión de los conquistadores: “con la verdad cristiana como único mundo válido, se acentúa la representación de América como continente vacío; cuando la realidad de las poblaciones nativas emerge ante los ojos de los conquistadores, éstos la niegan o la destruyen”⁵. En este sentido, las prácticas de adoctrinamiento intentaban descartar cualquier rastro de la vida anterior; las prácticas administrativas definían la utilización de los indígenas y negros como mano de obra, y si bien la Real audiencia, en el caso español, asumió el rol de defensor de oficio, los cabildos locales permitían su explotación; las prácticas de salud dan cuenta de epidemias por diversas enfermedades europeas, especialmente de viruela, que diezmaron significativamente la población indígena, y en ello, los conocimientos de indígenas y negros fueron considerados carentes de validez, fruto de la superstición y la ignorancia; dentro de las consideraciones jurídicas, es de recordar que en Santa Fe “la población negra, libre y esclava, a diferencia de las legislaciones de otras metrópolis, fue considerada sujeto responsable de sus actos”⁶; finalmente, la función normativa también obedeció a esta lógica de clasificación a partir de comportamientos permitidos y prohibidos. En todos estos niveles, subyace la dualidad hegemónica incluido/excluido, blanco/indígena-o-negro, creyente/no-creyente, conquistador/conquistado.

Pese a lo anterior, poco a poco la dualidad fue dando paso a algunos primeros atisbos de

⁴ ROBLEDO y RODRÍGUEZ, 2008. p. 27.

⁵ ROBLEDO y RODRÍGUEZ, 2008. p. 29.

⁶ ROBLEDO y RODRÍGUEZ, 2008. p. 34.

mestizaje; a esto contribuyó que en Santa Fe, más allá de la separación entre españoles e indígenas, era evidente la mayoritaria presencia de estos últimos sea por la constitución de la fuerza de trabajo, sea por el levantamiento de la ciudad en medio del territorio Zipa. Y aunque, compartir un espacio en la ciudad, no suponía compartir rituales, celebraciones, o lugares a los que se podía asistir, sí implicaba la necesidad de creación de ciertas formas jurídicas respecto a la vivienda y la separación de otros espacios que terminaron por constituir un mecanismo de sobrevivencia material, social y cultural, que más adelante se fundiría con el legado europeo. De hecho, en algunos casos, los indígenas lograron defender sus derechos en el marco del sistema español, en términos de propiedad de la tierra, consolidación de lugares de residencia y comprensión de los vínculos familiares, en la lógica del imaginario europeo; prácticas como la adquisición de predios y la herencia de los mismos permitieron a los indígenas asimilarse a la cultura dominante, modificándose la comprensión indígena de la tierra ligada a lo ritual, por una vinculada al tema de la propiedad; lo mismo sucedió con las relaciones de parentesco que evidencian una transición de la filiación dada por el vínculo materno a una comprensión de primacía paterna propia del legado europeo⁷.

Ahora bien, la numerosa presencia de indígenas llevó a los españoles a intentar proteger y definir de forma clara sus círculos sociales; sin embargo, espacios públicos como la plaza, el mercado y la iglesia se constituyeron en lugares de interrelación pese a que en algunos casos los espacios para cada grupo poblacional estaban bien definidos; los espacios permitían entender lo permitido y lo prohibido, y aunque ayudaban a construir una idea de unidad asimismo marcaban la diferencia entre las partes que la constituían. En este sentido, aunque inicialmente se presenta la dualidad entre el europeo y el otro, que podía ser indígena o negro, es necesario señalar que las distinciones entre negros e indígenas eran bastante claras, siendo unas las relaciones español-indígena, y otras las español-negro; ambas derivadas del prejuicio de inferioridad que indicaba comprensiones particulares de pereza y haraganería por parte de los indígenas, y de soberbia y altanería por parte de los negros; del mismo modo, las relaciones entre negros e indígenas de acuerdo con las circunstancias podrían ser de convivencia, complicidad o enemistad.

Teniendo en cuenta lo anterior, empieza a percibirse cierta discontinuidad en las intencionalidades de marcar las diferencias y controlar los comportamientos, entrando en juego la mezcla de las sangres en una comprensión amplia que implicaba connotaciones culturales. De hecho, la comprensión de América como continente vacío que fue propio de la conquista, abrió paso a una comprensión desde la racionalidad comercial donde la relación centro-periferia, en el caso de Santa Fe, no se dio solo con España sino con los centros de poder de Inglaterra y Francia; se constituye así

⁷ ROBLEDO y RODRÍGUEZ, 2008. p. 39

un segundo momento donde la naturaleza se convierte en objeto de estudio cuya base fueron los esfuerzos clasificatorios de todo lo existente en dos sentidos: por un lado, la antropología pragmática y, por el otro, la geografía física. En la configuración identitaria de lo negro y lo indígena, fue fundamental la antropología que se entendía desde las capacidades del ser humano para superar las determinaciones de la naturaleza, y la consideración de las razas no sólo desde el color de la piel si no desde el carácter moral de las personas.

Surge así un proyecto de modernización donde el mejoramiento de la raza, entendido como la transformación de indios y negros a hombres civilizados, ocupó un lugar central. De esta forma, se desarrolló el tema del origen étnico en reflexiones que mantenían la lógica de la superioridad-inferioridad, ya no en una dualidad sino en una escala, donde los diversos cruces que se fueron presentando configuraron una jerarquización en la que la blancura más que un asunto de piel se constituyó en un estilo de vida y un capital cultural desde la escenificación social. Se pluraliza así la comprensión del otro.

Dicho lo anterior, puede afirmarse que el mestizaje surge como una forma de habitar el territorio, no necesariamente ligada a la raza; caso claro es el de los criollos ya no considerados como ‘españoles en América’ si no como ‘americanos españoles’; asimismo, las consideraciones culturales del mestizaje nos presentan eventos en el escenario público entre los que resaltan las procesiones religiosas donde las manifestaciones oscilaban desde diversiones carnales hasta la consideración de fantasmas de leyendas emergentes en el entramado cultural; por su parte, las instituciones seculares y eclesiásticas funcionaron simultáneamente, y surgen los oficios letrados, como abogados y escribanos, ligados a la pureza de la raza. Pese a todo, si la cosmovisión cristiana fue predominante en la comprensión dual, la ilustración desde la relación centro-periferia es fundamental en el mestizaje; encontramos allí una transición del poder pastoral al poder político unido a comprensiones iniciales de biopolítica.

En esa perspectiva, las primeras prácticas de biopolítica respondieron a los intereses de manejo de población de las colonias para el mejoramiento de su condición productiva, y el proyecto de repoblamiento desde el mestizaje fue un punto fundamental. Entre los principales dispositivos en el caso de Santa Fe, se destacan: primero, los censos que respondían a la necesidad de una caracterización poblacional ante la vertiginosa mestización de la sabana; la afectación principal estaba dada por la disminución de la mano de obra indígena. Segundo, las reformas educativas, enfatizando en los manuales de urbanidad como parámetros de control moral y en la necesidad de evitar el ocio; aparece allí una dinámica de exclusión hacia los sectores más pobres de la ciudad y los habitantes del campo. Tercero, los mecanismos de control de comportamientos de resistencia emergentes y que se asumieron como actitudes en contra de la moral; es el caso de los juegos de azar, las relaciones

amorosas mestizas, y como ejemplo paradigmático, el consumo de la chicha, que pasa de poseer una cualidad ritual desde la mitología indígena a la censura por ser un elemento recreativo. En todos estos casos, se evidencia la transición del pensamiento cristiano al ilustrado en las colonias en América Latina, donde la exclusión se mantiene para los emergentes sectores populares y va asumiendo formas que superan las dinámicas externas para arraigarse en los individuos como auto-segregación.

De esta forma, de las dinámicas iniciales entre el sujeto conquistador y el conquistado, se transitó hacia la consideración de un sujeto intermedio, útil, poseedor de algunos derechos, pero no igual a aquel que se sigue considerando superior; su utilidad radica en proveer servicios, aportar a la cadena comercial y al proyecto bio-político de mejorar la raza a partir del cruce con aquellas consideradas superiores. Así, se van consolidando imaginarios sociales con representaciones sobre el lugar que cada persona debe asumir y su papel en el orden social, esto es, un traslado al terreno político donde el otro-indígena o negro, se convierte en otro-campesino, otro-pobre u otro-provinciano, siempre en condición de inferioridad.

En esta perspectiva, una mirada consciente a la evolución identitaria se constituye en un mecanismo de superación de la polarización mediante el cuestionamiento por lo que se comprende hoy por etiquetas tradicionales, como negro o indígena, pero también por otras minorías; en ello, la reflexión supera las concepciones locales para alinearse con las tendencias mundiales de forma que más allá de los prejuicios se encamina una comprensión de los resultados de las dinámicas sociales a nivel histórico, en las cuales la dinámica de exclusión y no reconocimiento de la diferencia es la misma.

Ante esto, el hecho de reconocernos a nivel personal y comunitario como un todo parte de todos deviene en una necesidad social, donde adquiere sentido la identidad mestiza en sentido amplio, étnico y cultural; de ahí la necesidad de educar para la diversidad, perspectiva en la cual se presentan algunos planteamientos para la Educación Religiosa.

La Educación Religiosa como Educación para la Diversidad

La presentación de la Educación Religiosa como educación para la diversidad, pasa por la comprensión de esta área en la escuela con base en los dos componentes básicos del hecho religioso mismo: las dinámicas de la dimensión trascendente desde la experiencia, aspecto que se asume en ocasiones bajo el concepto de espiritualidad, y, los elementos ligados a las concreciones históricas desde lo cultural, esto es, el estudio de las religiones como manifestaciones específicas, desde su cosmovisión y sus cargas simbólicas. Con este referente, la pregunta por la función social de la Educación Religiosa como disciplina escolar desde esa conexión experiencia-hecho cultural, implica

una apuesta por la configuración de identidades y ciudadanías, cuyo arraigo cultural permita el establecimiento de derroteros a nivel social y político que colaboren con el desarrollo pleno de las personas; allí radicaría su razón de ser en la escuela y en la escuela pública.

Ahora bien, la comprensión de la Educación Religiosa como espacio de formación política parte de algunos principios fundamentales, derivados del entrecruzamiento entre la comprensión de lo religioso ligado a lo político, en cuanto ámbitos antropológicos, y, las concepciones de educabilidad de lo religioso, como necesidad y posibilidad. En ese marco, la consideración de la educabilidad como necesidad, permite emerger como presupuestos necesarios, los principios:

1. Lo religioso está ligado a la dimensión trascendente del ser humano en su capacidad de hacer frente a la realidad en la que se halla inmerso; 2. Lo religioso es expresión de la condición cultural inherente al ser humano que conlleva una cosmovisión fundamental en el posicionamiento del ciudadano⁸.

En ese contexto, la alusión a la diversidad, está dada por el tercer principio: “La formación en la diversidad es una posibilidad de configuración de comunidad mediante la valoración de la diferencia y la construcción de nuevos sentidos⁹. En él se involucran tres elementos derivados de las relaciones entre lo religioso y lo político, en cuanto ámbitos antropológicos: en primer lugar, la libertad en el sentido de desarrollo de la creatividad, termina convirtiéndose en un componente transversal, que permite la identificación de los componentes políticos en el ámbito de la Educación Religiosa; de hecho, se relaciona tanto con la cultura en cuanto expresión de la creación continua por parte del ser humano, como con la realización e innovación mediante la cual la persona se hace a sí misma. En segundo lugar, la comprensión del poder desde lo comunitario implica el establecimiento de relaciones entre personas que, al construir fines comunes para su acción, dan sentido a su desempeño en el mundo como mejoramiento del mismo en términos de condiciones de vida. Por último, en sociedades como las latinoamericanas donde la pregunta por la convivencia y el respeto supone reconocer la heterogeneidad de la población en sus condiciones sociales, económicas y culturales, entra en juego un tercer elemento que se ha planteado como la valoración positiva de la diversidad.

Dicho esto, a continuación se apela a una resignificación de la diversidad, que reconoce el carácter cambiante de toda cultura en oposición a la concepción de que la evolución histórica debe llevar necesariamente a una homogeneidad de espaldas a lo étnico y lo diferente. Desde allí, se presentan algunas implicaciones en relación con lo político, y se asume la educación como una

⁸ VIDES, David. *La Educación Religiosa Escolar como espacio de formación política. Aproximaciones antropológicas desde las experiencias de docentes de Instituciones Educativas Distritales de Bogotá* (tesis doctoral). Bogotá: Universidad de la Salle, 2016.

⁹ VIDES, 2016. p. 248.

oportunidad para dicha resignificación, incluyendo el ámbito específico de la Educación Religiosa.

La consideración de la diversidad echa raíces en las aproximaciones a las expresiones culturales que nunca son neutras ni unitarias, sino multifacéticas y dinámicas evidenciando sus connotaciones políticas e históricas. De tal modo, el contexto latinoamericano manifiesta un mestizaje fruto del intercambio constante entre distintas corrientes, que como se ha dicho, se inicia con el proceso de conquista y colonización, tomando forma de imposición eurocéntrica, que en buena parte se extiende hasta la actualidad. Esta dinámica de evolución a partir de diversas fuentes se ve reflejada en el desarrollo mismo de los jóvenes, y acrecentada por fenómenos como la globalización y la hipercomunicación propios de la sociedad contemporánea. Junto a lo anterior, cabe recordar las pretensiones modernas de homogeneidad como condición del progreso, fin único y universal de la humanidad, desde las cuales la concepción sociológica de la religión y el idioma de los pueblos como fundamento de sus dinámicas identitarias, las presentaba como factores indispensables en los procesos de homogeneización y dominación cultural y política. Dicho lo anterior, la apuesta por la diversidad cultural, constituye una ruptura con el proyecto moderno.

De hecho, en el otro extremo de la homogeneidad en cuanto uniformidad, se plantea la diversidad y su énfasis en la diferencia. En ese sentido, la diversidad cultural se refiere a la variedad de culturas e identidades pero más aún, a los esfuerzos por el establecimiento de relaciones entre ellas, en términos de diálogo e identificación de valores compartidos. Si bien la reflexión sobre la diversidad cultural aparece en principio, de la mano de los imperios europeos en un escenario de conquista y expansión, hoy en día, se plantea como requisito indispensable para una comprensión auténtica de la sociedad en cuanto conformada por múltiples identidades en relación con género, clases sociales, patrones de lenguaje, entre otros. Se supera así una legitimación histórica de jerarquías culturales y políticas para dar paso a un proceso de construcción conjunta mediante el proceso de adaptación de las personas al medio social, que involucra relaciones de poder. Aparecen allí dos extremos, relacionados con posturas univocistas y equivocistas: la negación de las diferencias, equiparable a la homogenización, y, la absolutización de las mismas que conlleva un exagerado relativismo; junto a ellos, también se percibe el riesgo de la exagerada dignificación de las minorías, creando un imaginario de minorías perfectas. La superación de estas posturas necesita de ejercicios de comunicación entre las personas y los grupos culturales.

Las implicaciones de estas consideraciones a nivel político se plantean en dos perspectivas. Primero, ante realidades nacionales plurales en sus regiones, tanto por sus características culturales como por la presencia en cada una de ellas de grupos diferenciados, aparece la necesidad de empoderamiento de la sociedad civil, como forma de visibilización de la diversidad en los procesos

públicos y que ya se ha iniciado en la perspectiva de una nueva dinámica donde lo cultural irrumpe en lo político; se plantea así, un impulso a la participación en los espacios de debate de forma que todos los sectores tengan la palabra, y se puedan derivar políticas públicas, sociales y educativas. Hay allí, una tarea pendiente en el sentido del diálogo real en las instituciones, -incluyendo las instituciones educativas- que si bien supone convicciones firmes en la exposición de las propias posturas, incluya también un espacio para la comprensión de la postura del otro -pasando por los imaginarios de los docentes-. Segundo, la superación de la brecha existente entre los documentos y la realidad, pues si bien, elaboraciones como las políticas públicas teóricamente son originadas en el contexto social, en la práctica el asunto crucial radica en un cambio de mentalidad que permita la implementación, pues a todas luces, esta no se garantiza por la intervención estatal a través de la legislación. De tal forma, los pasos que se han dado a nivel documental y legal para la inclusión y valoración de la diversidad, deben tener reflejo en los ámbitos públicos, incluyendo las instituciones escolares; se percibe que sólo un trabajo directo con las comunidades educativas puede posibilitar una transformación real en las concepciones y en las actitudes hacia lo diferente. De ahí, el interés en lo comunitario como mecanismo de poder para que la lucha por el reconocimiento de las diferencias supere las iniciativas aisladas de unos pocos, y se convierta en implementación de políticas en las cuales se incluyan la historia y tradiciones de los distintos grupos que conforman las comunidades educativas, en una dinámica de diálogo, intercambio de experiencias y garantía de derechos.

A nivel educativo, las implicaciones parten de la historicidad de las prácticas que se arraigan en sociedades concretas con dinámicas socio-culturales propias y que se desarrollan de acuerdo con normas jurídicas y legales elaboradas por el Estado. En ese contexto, se apela a la posibilidad de preservación de la diversidad, en un espacio que puede constituirse en lugar de encuentro y convivencia; para ello, son necesarias prácticas pedagógicas que establezcan rupturas claras con la homogenización, que en ocasiones, caracteriza la cultura escolar y docente. De esta manera, la escuela como institución adquiere importancia tanto en la construcción y adquisición de conocimiento de distintas culturas, como en el intercambio de experiencias de aproximación al otro como diferente; ambos aspectos son posibles por la presencia plural en el espacio escolar, de actores que representan culturas y valores distintos expresados en símbolos, rituales y creencias; se da pie así a la valoración y reconocimiento de los derechos de todos en un marco privilegiado de formación, donde lo central va más allá del conocimiento, y pasa por la tolerancia, la aceptación y la acogida. Sin embargo, hay que reconocer el camino que hace falta por recorrer para un reconocimiento auténtico de la diversidad, en un despojo de los prejuicios, por ejemplo, frente a temas culturales delicados como los derechos de las comunidades LGBTI o las características estéticas de ciertas culturas juveniles, que siguen siendo tratados en muchas instituciones educativas con negligencia y displicencia.

En relación con la Educación Religiosa, aunque ha ido aumentando la visibilización de la importancia de la diversidad en las experiencias de los docentes, el trabajo en torno a ella como concepto es aún una posibilidad de construcción y reflexión. Más allá de las prácticas que incluyen distintas manifestaciones de lo religioso, la correlación entre conceptos como Cultura, Religión, Diversidad e Identidad, constituyen un campo sobre el cual crear elaboraciones pedagógicas coherentes con los referentes legales y teóricos que apoyan esta perspectiva. La necesidad de esta inclusión parte de los mismos cambios sociales que se han ido suscitando y que conllevan una reflexión en las disciplinas escolares, más cuando éstas son cercanas y reflejo de las dinámicas sociales, como es el caso. La apertura a la diferencia desde las dinámicas escolares de la Educación Religiosa, tiene aún posibilidades inexploradas, en reconocimiento de las distintas manifestaciones de la diversidad, más allá de lo religioso: étnica, racial, de género, orientación sexual, etárea, entre otras.

Adicionalmente, un par de elementos que pueden ayudar en el proceso de inclusión de la diversidad en el ámbito de la Educación Religiosa. Por una parte, el reconocimiento de la raigambre cultural de las diferencias políticas, en cuanto hacen parte de las relaciones de poder y de las formas de establecimiento de relaciones sociales en un imaginario cultural, que las produce y legitima; en ese sentido, teniendo en cuenta las dinámicas de polarización política que en los últimos años están caracterizando nuestras sociedades, el tema de la diversidad adquiere tintes propios enfatizando en el problema político partidario, las partes involucradas de forma directa en el conflicto, y, los derechos políticos de las minorías. Al final, incluso en esos matices particulares, el problema de fondo continúa siendo el reconocimiento del otro-diferente que deviene en inclusión o exclusión; no obstante, hay que anotar que no se equipara este reconocimiento con la militancia política, que puede terminar suscitando guetos, sino que se asume desde la óptica distinta que suscita en el estudiante, es decir, que le permite mirar la realidad de una forma diferente y actuar en consecuencia. Por otra parte, el tema ya abordado del mestizaje ligado a la identidad y la diversidad; en ello, el cuestionamiento por la evolución de la identidad en el transcurso histórico, obedeciendo a razones contextuales que conllevaron el relacionamiento con personas, pueblos y espacios distintos, da pie a una reflexión en torno al papel de lo religioso en ese proceso. De hecho, la escolarización del conocimiento religioso tiene como una de sus principales dificultades la complejidad de las situaciones reales que siempre supera los postulados teóricos; con todo, la apuesta por el mestizaje puede ser una oportunidad para la formación en la diversidad: el reconocimiento de las diversas tradiciones culturales que conforman lo que es el ser actual de la persona así como el papel en la configuración de su comunidad de referencia, plantea una difícil paradoja al momento de rechazar o no acoger al otro distinto, que estaría

ligado íntimamente al ser personal.

El último apartado da cuenta de las comprensiones de la Cultura y la Memoria en el marco de procesos de reconstrucción del tejido social, en territorios donde se han establecido dinámicas marcadas por la ruptura de la confianza y la necesidad de justicia ante hechos de violencia, en buena parte resultado de la invisibilización del otro y la negación de sus diferencias.

Identidad, Cultura y Memoria

Los caminos por recorrer en la Educación Religiosa, en la perspectiva de formación para la diversidad, nos ubica en la necesidad apremiante de reconocimiento, que ante un pasado de conflicto, toma forma de reconciliación. En ese escenario, la construcción de nuevos paradigmas sociales como expresión de nuevas relaciones y nuevas formas de comprensión del otro, implica dos caminos fundamentales: el de la memoria, requisito indispensable para una reconciliación social y política plena, y el de la resiliencia, consecuencia natural de un proceso de reconfiguración de los sentidos frente a un pasado conflictivo.

El esfuerzo de recorrer estos caminos, adquiere relevancia en contextos como el colombiano, donde la crisis identitaria, desde lo étnico y lo racial, implicó un reflejo de pobreza y discriminación en lo social y terminó vinculándose al conflicto armado. Así, aparece como labor fundamental de la escuela, el descubrimiento de nuevas vías pedagógicas donde la formación inicial esté transversalizada por los dos caminos señalados. En el caso de la Educación Religiosa, buena parte de la reflexión en torno a la diversidad, se basa en la memoria histórica de los pueblos y comunidades, cuyo presente no es más que la evolución de experiencias fundantes enriquecidas por las circunstancias históricas y el contacto con otras fuentes; lo anterior, supone una apuesta cultural respecto al mestizaje, donde la identidad supera la configuración tradicional respecto a lo negro, lo indígena o lo europeo.

En esa perspectiva, se presenta inicialmente el tema de la cultura como requisito que permite hablar de la memoria como camino hacia la reconciliación. Se plantean algunos elementos que han ido adquiriendo importancia para la construcción de la paz en Colombia, pero que son aplicables desde el referente cultural, para vislumbrar nuevas posibilidades de relacionarnos especialmente en sociedades que han sido tradicionalmente excluyentes, desde la ausencia del reconocimiento del otro en su ser, riqueza y aporte al desarrollo social.

De hecho, para Gómez-Muller, la tarea de reconstrucción social después de un conflicto, o después de múltiples conflictos, es fundamentalmente una tarea cultural, “se trata en cierta forma, de

reconstruir la cultura”¹⁰; la noción misma de cultura es expresión de una apuesta de sentido, que ha sido destruida o que se ha desestabilizado, haciendo que se pierdan ciertos referentes. Ante ello, la necesidad evidente es la reconstrucción o generación de nuevos referentes de sentido que superen la concepción de paz entendida como simple ausencia del conflicto. Ahora bien, si la cultura se entiende como un todo integrado por diversos elementos, estos pueden terminar yuxtaponiéndose sin mayor cohesión u organización interna; en consecuencia, el descubrimiento de un elemento que dé cohesión es esencial, y se evidencia en “las relaciones entre las funciones simbólicas de la cultura como instancia (re)creadora de sentido y valores, la personalización como constitución de la identidad singular, y la ética como pregunta y práctica de la vida buena”¹¹. De esta forma, la generación de sentido y valor no es un aspecto más, sino el factor distintivo que da cohesión a todo lo demás, y la Educación Religiosa en la escuela, puede constituir un espacio para esa tarea, en las dos acepciones del sentido: descubrir significado y brindar orientación; lo anterior puede reflejarse, a nivel comunitario, en la producción de un destino común que jalona la vida social, y a nivel individual, en las opciones de las personas en relación con su desarrollo pleno.

Teniendo en cuenta lo anterior, la construcción de la paz parte de la superación de algunas ideologías de individualismo, donde la condición natural del ser humano parece plantearse desde la competitividad entendida como guerra y superación, posesión, anulación del otro. En ello, la moral presente es la de la coexistencia, mas no la de la convivencia solidaria; en esa competencia que en buena parte de las ocasiones es desigual, hay una carencia de sentido expresada en deberes negativos o prohibitivos que parecen coartar la libertad, más que permitir una realización de la mano de otros. Esta situación puede ser fácilmente confundida con la paz, una paz vacía de sentido como forma de continuidad de la no-agresión, y vacía de lazos estrechos que permitan a la sociedad resurgir como un todo. En contraposición, una paz auténtica debe apuntar a una forma distinta de vida, de relacionarnos y de ver el mundo: la reconstrucción de la paz es una tarea cultural que oriente hacia la realización humana, lo político, lo económico y lo social.

En esa tarea, la cultura debe transitar por senderos más cercanos a la utopía que a la ideología; si bien en ambos escenarios se pueden percibir sistemas culturales desde la producción de representaciones simbólicas que confieren sentido a la vida y al mundo, y ofrecen una orientación normativa, sin embargo, hay un efecto de mistificación en la ideología que se liga a la dominación, mientras que el concepto utopía tiene “un contenido ético-político y una capacidad de trascender lo

¹⁰ GÓMEZ-MÜLLER, Alfredo. Reconstruir la cultura: la paz como utopía. En: FJELD, A., MANRIQUE, C., PAREDES, D. y QUINTANA, L. (Comp.). *Intervenciones filosóficas en medio del conflicto: Debates sobre la construcción de paz en Colombia hoy*. Bogotá: Universidad de los Andes-Universidad Nacional de Colombia, 2016. p. 141.

¹¹ GÓMEZ-MÜLLER, 2016. p. 142.

establecido hacia lo posible”¹²; esto liga la utopía con una forma de libertad creativa que supera la simple elección entre las posibilidades. En esa línea, la conciencia utópica se arraiga en condiciones sociales donde las relaciones con el poder hegemónico se dan desde la insatisfacción e intolerancia con el estado actual de las cosas; en correspondencia, se basa en lo posible, es decir no en lo que es, sino en lo que puede ser y aún no es. La Educación Religiosa tiene una palabra en la tensión hacia lo posible y la construcción de derroteros hacia lo que se considera deseable, la reconciliación; asimismo, asume la forma de crítica al presente y a las realidades sociales y políticas que impiden al ser humano su realización plena.

Esta consideración de las posibilidades de creación de mundos alternativos al actual, permite volver a la concepción de cultura como cultivo, en este caso, cultivo de lo humano, de una sociedad renovada. Y si se concibe la cultura como utopía en la perspectiva de crear futuro, el riesgo de la desaparición de referentes de sentido, radica en el surgimiento de una objetividad estática sin posibilidad de cambio, o producción cultural alternativa. En oposición a esa paz como ausencia y vacío, el reto se plantea desde una renovación donde los dinamismos de la memoria subjetiva e intersubjetiva, permiten la reconfiguración personal y comunitaria, desde la diversidad, especialmente cuando ha habido experiencias de desplazamiento y mestizaje; la segunda parte de este apartado se aproxima a estos dinamismos.

Respecto a la memoria como camino para la generación de una paz en los términos expresados anteriormente, el objetivo fundamental es el reconocimiento de sus expresiones tanto físicas como simbólicas, y el medio indispensable es la valoración del pluralismo en el modo de dar cuenta de lo que ha sucedido, incluso cuando las posiciones y las representaciones del pasado son antagónicas. De hecho la memoria social, compartida por diversas comunidades e influyente en las dinámicas de la sociedad, supone un arraigo en las memorias individuales subjetivas e intersubjetivas de quienes han participado de forma directa o indirecta en los hechos violentos; así, la condición de posibilidad de toda memoria es el ser vivencia subjetiva de acontecimientos vividos y, al tiempo, estar cargada de expresiones sentimentales, que pueden ser la puerta de entrada a dinámicas de reconocimiento, perdón y reconciliación.

Dicho esto, la memoria debe sustentarse en un momento subjetivo que se convierte en intersubjetivo a través del compartir de las experiencias; es a través del interactuar de las memorias subjetivas que se constituye la paz como dinámica interior. Para Etxeberria, lo anterior implica: 1. distinguir el acontecimiento de su vivencia, esto es, lo inmodificable como verdad empírica de lo modificable como verdad moral, que no evita reconocer la intrínseca relación de estos dos ámbitos

¹² GÓMEZ-MÜLLER, 2016. p. 152.

en el recuerdo subjetivo; 2. reconocer en la memoria, la síntesis de los tres tiempos verbales “en forma de incidencia del pasado en el presente abierto el futuro”¹³, es decir, que las vivencias pasadas suscitan las sensaciones y emociones presentes que a su vez motivan e implican conductas al futuro; 3. encaminar la presentificación constante de la vivencia que sufren las víctimas, en cuyo padecimiento se alza un reclamo por la injusticia, que se convierte en algunos casos, en búsqueda de la venganza; esto implica, la transformación de la experiencia memorial superando la separación entre víctimas y victimarios para romper las dinámicas autodestructivas *ad intra* como la lógicas de venganza *ad extra*; 4. en el caso del victimario, se hacen necesarias revisiones de las propias posturas y percepciones tanto de la política como de los hechos que en un primer momento se consideraron justos y justificados desde causas personales; cuando esto sucede emerge la identidad de culpable cambiando de sentido la percepción personal, encaminándose hacia la reconciliación social y la proyección pública. Hay que decir que estos recorridos subjetivos, de víctimas y victimarios, son asimétricos moralmente y no implican necesariamente escenarios de perdón, con las implicaciones y ambigüedades de este término que no se plantearán en este escrito.

Ahora bien, las memorias intersubjetivas son la base necesaria de la memoria social; en ello, es fundamental una labor hermenéutica y recontextualizadora que permita una síntesis entre la verdad empírica y la verdad moral. La comprensión de esta fidelidad se basa en que la memoria, por una parte, *se agranda* a través de su contextualización en escenarios concretos sociales y políticos, por otra parte, *se difunde* haciéndose pública en su diversidad imponiéndose en el debate entre las tensiones y contradicciones, asimismo, *se comparte* a partir de las afinidades configuradas a partir del colectivo de dignidad inalienable que nos une a todos los seres humanos, y, *se dona y recibe* desde las identidades intergeneracionales, es decir, se heredan en una batalla contra el olvido, configurando un deber hacia las generaciones venideras donde la memoria no sólo es presentificación del pasado sino un reconocimiento de sus huellas en el presente¹⁴. El acercamiento a estas comprensiones de la memoria, superan el contexto de un conflicto armado y bien pueden ser aplicadas a dinámicas de segregación y exclusión basadas en lo étnico y racial; del mismo modo, abren una veta de exploración para las dinámicas escolares, más allá del área de Educación Religiosa.

Finalmente, una palabra sobre la objetivación de la memoria, necesaria para la generación de múltiples dinámicas entre las que se cuentan las escolares. Entre las formas de objetivación, se encuentran las más apegadas a la experiencia subjetiva, que puede ser testimonial, desde la

¹³ ETXEBERRIA, Xabier. Memorar haciendo la paz. En: FJELD, A., MANRIQUE, C., PAREDES, D. y QUINTANA, L. (Comp.). *Intervenciones filosóficas en medio del conflicto: Debates sobre la construcción de paz en Colombia hoy*. Bogotá: Universidad de los Andes-Universidad Nacional de Colombia, 2016. p. 239.

¹⁴ ETXEBERRIA, 2016. p. 245-246.

documentación judicial, o bien conmemorativa o ritual; y las más cercanas a la objetividad, esto es, estudios históricos y centros de memoria, que intentan garantizar la veracidad e imparcialidad, así como ser socialmente relevantes. En todos los casos, esta objetivación de la memoria social debe, por una parte, estar guiada por la intencionalidad de la incidencia pública, es decir, una apuesta por el debate social, y por otra parte, garantizar su perdurabilidad del tiempo, facilitando procesos de reflexión crítica e interpretación del sentido de los acontecimientos. Estos procesos deben partir del principio: “sin memoria no hay reconciliación pero no cualquier memoria reconcilia”¹⁵; esto implica reconocer, que hay una selección e interpretación de los acontecimientos, mediada por la pluralidad subjetiva que se hace pública y que puede terminar configurando una lucha de memorias y de nuevas identidades donde entran juego relaciones de poder y dominio en aras de poseer y presentar una verdad histórica.

En este escenario, la aceptación de un pluralismo en las memorias debe incluso impulsar los procesos de generación de las mismas, de cara a una auténtica paz. Lo anterior conlleva el deber de la memoria como un deber de justicia, escuchando sin prejuicios y discerniendo iniciativas que eviten los riesgos del olvido, la indiferencia, la tergiversación y la parcialización; y la escuela se presenta como un escenario privilegiado para impulsar estas dinámicas. Lo que está en juego es evitar la reproducción de las dinámicas de violencia, la garantía de no-repetición y la generación de dinámicas de reconciliación y resiliencia, que favorezcan la necesaria construcción del tejido social.

Consideraciones finales

Partiendo de la consideración de la violencia como expresión de un problema subyacente de reconocimiento del otro, se ha presentado un recorrido por tres escenarios que van desde la configuración identitaria de lo negro e indígena, pasan por la reflexión en torno a la labor de la escuela, específicamente, el área de Educación Religiosa, en el campo de la formación en la diversidad, para finalmente, concluir con una aproximación a la memoria desde lo cultural, como un camino necesario en sociedades que tienden a la reconciliación social y política, dado un contexto de exclusión. Partiendo de los planteamientos en torno a lo étnico-racial, particularmente en una perspectiva histórica, se perciben junto a las dinámicas propias de la evolución identitaria, la aparición de nuevos lugares de exclusión habitados por personas en condiciones de vulnerabilidad, en una dinámica que si bien incluye otros factores, económicos, sociales y políticos, conserva la misma lógica de anulación del otro, ausencia de reconocimiento y, en casos extremos, necesidad de eliminación física, simbólica y cultural.

¹⁵ ETXEBERRIA, 2016. p. 248.

La complejidad de la situación, que puede ligarse por ejemplo, al problema de la tierra cuyo carácter simbólico implica las consideraciones no sólo económicas sino culturales y de apuestas de sentido, o al establecimiento de tensiones entre la homogenización cultural y la afirmación de identidades y culturas locales, permite hablar de nuevas exclusiones y nuevos sujetos excluidos. De lo anterior, se derivan como tareas pendientes: Primero, el planteamiento de la reconciliación como una de las dinámicas identitarias, tanto a nivel personal como comunitario, en cuanto permite a la persona relacionarse consigo misma, desde su historia y en un reconocimiento de quién es y cuáles son sus posibilidades de realización, así como con la sociedad, como espacio de desempeño público ante otros. Segundo, el abordaje de las identidades como referentes dinámicos frente a posturas que parecen insistir en conservar en el tiempo bajo un manto de falsa incorruptibilidad, ciertos elementos que se han visto permeados por las circunstancias históricas y el mestizaje como consecuencia natural. Esta adaptación a nuevas circunstancias, especialmente en contextos de conflicto social, es una de las formas que toma la resiliencia, que conlleva el reconocimiento de los propios errores y el ejercicio del derecho de retractarse, en muchas ocasiones desvalorizado como si fuera una vergüenza cambiar de opinión. En escenarios de extrema polarización, la tendencia es más cercana a continuar los enfrentamientos con las posturas contrarias que a reconocer posibles equivocaciones propias; ante ello, ejercitarse en desaprender y desmontar los prejuicios, resulta un aprendizaje fundamental. Tercero, la crítica a la realidad y la exigencia de sentido y valoración frente a la diversidad, asumida no como defensa de particularismos sino en el marco de un proyecto de sociedad incluyente; en ese sentido, la lucha por la cultura, no se asume por *una* cultura, sino por *lo cultural*, esto es, la apuesta por lo utópico, lo posible, la alternativa de proyectar mundos nuevos.

Para terminar, cabe decir que en las circunstancias actuales, la lucha por el reconocimiento de la diferencia no es una elección, ya que simplemente no es posible sustraerse a ella; para la escuela, favorecer el aprendizaje en torno a ser diferentes sin ser enemigos, implica la comprensión de escenarios que van desde las rivalidades de los hinchas en el ámbito deportivo, hasta la polarización política derecha-izquierda. Para la Educación Religiosa, un trabajo de generación de sentido personal y comunitario, partiendo de los perfiles étnicos-raciales de las comunidades, que en la actualidad no se definen desde la pureza sino desde la pluralidad, constituye un aporte a la reconstrucción del tejido social, y se plantea como posibilidad de consolidar colectivamente las identidades desde la diversidad.

Referencias

CELIS, Luis. Política y violencia en Colombia. *Seminario Virtual Caja de Herramientas*. Bogotá: Corporación Viva la ciudadanía, junio de 2009. Disponible en <<http://viva.org.co/cajavirtual/svc0164/articulo0002.pdf>>. Acceso al 28 de octubre. 2017.

ETXEERRIA, Xabier. Memorar haciendo la paz. En: FJELD, A., MANRIQUE, C., PAREDES, D. y QUINTANA, L. (Comp.). *Intervenciones filosóficas en medio del conflicto: Debates sobre la construcción de paz en Colombia hoy*. Bogotá: Universidad de los Andes-Universidad Nacional de Colombia, 2016. p. 237-251.

GÓMEZ-MÜLLER, Alfredo. Reconstruir la cultura: la paz como utopía. En: FJELD, A., MANRIQUE, C., PAREDES, D. y QUINTANA, L. (Comp.). *Intervenciones filosóficas en medio del conflicto: Debates sobre la construcción de paz en Colombia hoy*. Bogotá: Universidad de los Andes-Universidad Nacional de Colombia, 2016. p. 141-156.

HOYOS, Guillermo. Competencia comunicacional y educación intercultural para una sociedad postsecular. En: HOYOS, G. *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Magisterio, 2012, pp. 93-117.

ROBLEDO, Ángela y RODRÍGUEZ, Patricia. *Emergencia del sujeto excluido. Aproximación genealógica a la no-ciudad en Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2008.

VIDES, David. *La Educación Religiosa Escolar como espacio de formación política. Aproximaciones antropológicas desde las experiencias de docentes de Instituciones Educativas Distritales de Bogotá* (tesis doctoral). Bogotá: Universidad de la Salle, 2016.