

# Religión, educación y subjetividades

## Religion, education and subjectivities

Juan Illicachi Guzñay

Universidad Nacional de Chimborazo  
andres1\_517@hotmail.com

Recibido: 12 de enero de 2015/Aceptado: 29 de enero de 2015

<sup>1</sup> Me parece interesante acoger lo que Carmen Martínez Novo, menciona al inicio de su artículo *Religión, política e identidad*, "comenzar con algunos datos personales para transparentar mi posición con relación a este tema" (2005: 21); admitiendo mi condición de catequista en el pasado y mi vinculación permanente a la Iglesia liberadora -sin negar la relación cordial y fraternal con los "hermanos" de las iglesias protestantes-, sin embargo, en el proceso de investigación me ha pesado la identidad indígena, intelectual y académica y no la religiosa. Además, explico que el presente artículo es parte de un proyecto más amplio de investigación: "La interculturalidad en el modelo educativo de la educación general básica en el cantón Riobamba", que viene impulsando la Universidad Nacional de Chimborazo-Facultad de la Ciencias de la Educación.

### Resumen

El trabajo examina el papel de la religión en la educación y en la sociedad, y la relación entre religión, educación y la producción de subjetividades en los grupos subalternos, particularmente en los indígenas y la población estudiantil, pero antes justifica la vigencia del presente tema en el escenario geopolítico de Riobamba. Para abordar lo planteado, las preguntas que guían el desarrollo del presente artículo son: ¿cuál es el rol de la religión en la sociedad y, específicamente, en la educación? ¿Existen incidencias del "campo" religioso en el "campo" educativo? ¿Qué tipo de subjetividad construye tanto el campo educativo como el religioso?

**Palabras claves:** Educación, religión, protestantismo, catolicismo, subjetividad, disciplinas.

### Abstract

This work examines the role of religion in education and society, and the relationship between religion, education and subjectivity production in subordinate groups, particularly among the indigenous and student population. Before that, however, it justifies the validity of the topic at hand in the geopolitical scenery in Riobamba. In order to address the issue, the questions that lead the development of this work are: which is religion's role in society and, specifically, in education? Does the religious "field" influence the educational "field"? What type subjectivity does both the religious and educational field introduce?

**Keywords:** Education, religion, protestantism, catholicism, subjectivity, disciplines.

**Forma sugerida de citar:** Illicachi Guzñay, J. (2014). Religión, educación y subjetividades. *Alteridad* 9(2), pp. 118-130.

## Vigencia del tema

Carmen Martínez Novo (2005) -luego de hacer un recorrido intelectual crítico sobre los trabajos de Clifford Geertz y de José Casanova, antropólogo y sociólogo respectivamente- analiza las relaciones entre religión y modernidad, así como el papel de la religión en la política y en la esfera pública, propone no tanto buscar un papel unificado de la religión en la vida moderna, sino explorar los diferentes papeles que la religión juega en situaciones y contextos concretos. La autora hace una crítica severa a quienes plantean que la religión va a decaer paulatinamente en el mundo moderno y que se va a restringir a la esfera privada e individual; para Martínez Novo no son empíricamente ciertos o necesarios.

Quiero recalcar en estas reflexiones fundamentales que Carmen Martínez Novo (2005) hace para el interés del presente trabajo: primero, el rol de la religión en situaciones y contextos concretos<sup>22</sup>, y segundo concebir el papel de la religión como una fuerza creativa en el mundo moderno más que como una resistencia a éste<sup>33</sup>. Desde esta perspectiva se puede decir que el tema de la religión no solamente ha resistido a la fuerza del tiempo sino que tiene plena vigencia y actualidad. Puede ser una de las respuestas a la pregunta del por qué el planteamiento e importancia del presente tema y del por qué se constituyó en uno de los ejes teóricos del proyecto de investigación antes mencionado.

Además, Chimborazo continúa siendo un espacio geográfico peculiar y privilegiado, y uno de los puntos focales para los académicos e investigadores<sup>44</sup> por dos acontecimientos religio-

sos, fundamentalmente: primero, la presencia y expansión del protestantismo en las comunidades indígenas y campesinas de Chimborazo; segundo, la revolución de la Iglesia de Riobamba a partir de la designación de Leonidas Proaño –uno de los más influyentes representantes de la teología de la liberación en América Latina– como obispo de la Diócesis de Riobamba.

Paralelamente, tanto el catolicismo como el protestantismo continúan teniendo fuerza e incidencia en el escenario de Chimborazo, siendo más evidente en las comunidades indígenas. Michel Löwy (1992) en su obra intitulada *Guerra de dioses*, menciona que la iglesia progresista y sus catequistas crearon condiciones favorables para el surgimiento del movimiento indígena. Sin embargo, sostiene que las luchas, resistencias, insurgen- cias no fueron ni “dirigidas” ni “promovidas” por la Iglesia progresista, el cristianismo liberacionista –representado por monseñor Proaño, sus agentes pastores y su sucesor. Fue ciertamente un factor decisivo en el desarrollo de nueva conciencia y en la estimulación a la autoorganización entre las comunidades kichwas. En este contexto tempo- espacial, el catolicismo se constituye en un esce- nario de concienciación y fuerza que circula en las comunidades indígenas para su resistencia frente al despliegue del poder. Por su parte el protestan- tismo, conocido localmente como “evangélicos” o autoidentificados como “cristianos” se expande en la lógica de “condena” al pasado católico indí- gena, identificando a sus pares como “no cris- tianos”, señalando a la Iglesia Católica de haber sido aliada del poder colonialista, y proclamaba el inicio de una nueva vida, de un hombre y de una mujer nueva, mejor incorporado al mundo moderno (Andrade, 2004). En palabras del pastor Simón Gualan diríamos, el protestantismo pre- gonaba: buen cristiano, buen ciudadano; buena cristiana, buena indígena; buena cristiana, buena esposa (Illicachi, 2014).

Con esta entrada, *grosso modo*, creo haber justificado la pertinencia y vigencia del tema, para desplazarme al siguiente apartado y problematizar ¿cuál es el rol de la religión en la sociedad

2 Una de las objeciones de Carmen Martínez Novo “es que estando de acuerdo en el importante papel público y político que juega la religión, no podemos esperar que éste sea de un tipo determinado, ya que dentro de la diferentes denominaciones religiosas existen tanto corrientes progresistas como conservadoras de muy diversos tipos” (2005: 24).

3 En estos posicionamientos se mueven también autores como Blanca Muratorio; Susana Andrade, 2004 y 2005; Juan Illicachi, 2014.

4 Ver Muratorio, 1982; Stoll, 1990; Andrade, 2004; Illicachi, 2014.



y específicamente en la educación? Dicho de otra manera ¿Cuál es la incidencia del “campo” religioso en el “campo” educativo? A *posteriori* analizo sobre cómo y qué tipo de subjetividad construyen tanto el campo educativo como los grupos religiosos.

## Rol de la religión en la educación

Uno de los sociólogos clásicos que más ha trabajado el campo de la educación es Émile Durkheim, quien con su discurso sobre pedagogía y sociología, fundó prácticamente la sociología de la educación, lo cual no significa que no haya trabajos sociológicos sobre la educación, pero es Durkheim quien constituye a la educación como objeto de estudio de la sociología. El mérito de este pensador es haber determinado a la educación como una rama de la sociología, llamándola ciencia de la educación (Hernández, 2007; Castillo, 2012). En este apartado, el objetivo central no es profundizar la relación de la educación con la sociología, sino el rol de la religión en la sociedad y en la educación. Este planteamiento compromete y “exige” más todavía la presencia de Durkheim en el presente artículo, porque no solo ha trabajado en el campo de la sociología sino también en el de la religión<sup>55</sup>:

“En los primeros escritos de Durkheim se encuentra comentarios sobre la importancia de la religión en la sociedad, en los que reconoce que la religión es la fuente original de todas las ideas morales, filosóficas, científicas y jurídicas que se ha desarrollado posteriormente...” (Giddens, 1994: 183).

Para Anthony Giddens lo que mostraba en *Las formas elementales* –último libro de Durkheim– no era que la “religión crea la sociedad”, sino que las representaciones colectivas incorporadas en la religión expresaban la auto-creación de la sociedad humana. La fuerza de la

religiosidad constituía por tanto la conciencia simbólica de la capacidad de la sociedad humana para dominar y cambiar el mundo (1997:109).

Por otro lado, Durkheim no solo escribió el libro *Educación y sociología*, también enseñó<sup>66</sup> la pedagogía al mismo tiempo que la sociología. La trilogía conceptual: sociología, educación y religión en Durkheim, justifica su presencia en este análisis<sup>77</sup>. El autor, en *Las reglas del método sociológico*, desarrolla su carácter positivo al establecer que la sociología es el estudio de *los hechos sociales*, mismos que definen como toda manera de hacer y de ejercer una coacción externa sobre el individuo, de tal forma que los hechos sociales deberán tratarse como cosas (Castillo, 2012). En este sentido Durkheim (1979) aborda la educación por el lado desde el cual se la considera como *un hecho social*: su doctrina de la educación es un elemento esencial de su sociología. Siendo la educación tratada como un hecho social, pues es considerada también como una cosa: observable, medible y cuantificable. Para este sociólogo, la educación no es una cosa sin nombre, la educación es una algo eminentemente social. La educación es una cosa social; es decir, que pone en contacto al niño con una sociedad determinada, y no con la sociedad *in genere*... No

5 La religión no admite el cuestionamiento de lo sagrado, ni de las estrategias y fines que persigue, porque, como decía Durkheim, lo sagrado y lo profano no pueden aproximarse entre sí y conservar su propia naturaleza al mismo tiempo (1961: 40).

6 En la facultad de Letras de Burdeos, desde 1887 hasta 1902, consagró siempre una hora semanal al curso de pedagogía. La asistencia se componía principalmente de miembros de la primera enseñanza. En 1902, en la Sorbona fue auxiliar de la cátedra de Ciencia de la Educación, sustituyendo a M. Ferdinand Buisson en 1906. Hasta su muerte consagró a la pedagogía, por lo menos una tercera parte y con frecuencia, dos terceras partes de su enseñanza: cursos públicos, conferencias para los miembros de la enseñanza primaria, cursos a los alumnos de la Escuela Norma Superior (En introducción a la obra *Pedagogía* de Durkheim, por Paul Fauconnet) (Durkheim, 1979: 9).

7 Aunque, parece que para Durkheim la religión y la educación en algunos elementos es irreconciliable: “...Desde hace treinta años hemos emprendido una obra de cuya grandeza no se puede en justicia dudar, y cuyas dificultades deben ser asimismo reconocidas. Hemos intentado proporcionar al país una educación moral de carácter estrictamente racionalista. Hemos decido renunciar a los símbolos religiosos de los que servían nuestros predecesores para soñar la verdad moral al desnudo (Ponencia presentada por Emilio Durkheim en el Congreso Internacional de Educación Social) (Álvarez, 2007: 89).



VEJEZ COMPARTIDA  
Acuarela sobre papel  
80X70

cabe duda, se ha dicho, que la educación forma al niño para la patria, pero también para la humanidad. Total que, de diversos modos, se establece un antagonismo entre estos términos: educación social, educación humana, sociedad y humanidad. Ahora bien, el pensamiento de Durkheim se eleva muy por encima de objeción de este género. Jamás tuvo la intención, como educador, de hacer prevalecer los fines nacionales sobre los fines humanos. Decir que la educación es cosa social no es formular un programa de educación; es consignar un hecho (En introducción a la obra *Pedagogía* de Durkheim, por Paul Fauconnet) (Durkheim, 1979: 9).

Cabe recalcar que, a pesar de la vigencia del pensamiento durkheimiano, hay argumentos que

ya no tendría utilidad; por ejemplo, Durkheim menciona: “Sin duda no se trata de obligar a pasar por las Facultades a todos los maestros de nuestras escuelas. Para estar a la altura de su trabajo cotidiano los maestros no necesitan estudios superiores” (Álvarez, 2007: 89). Este postulado es inadmisibles en nuestros días, siendo una necesidad vital no solo pasar por las facultades de pregrado, sino de posgrado con formación académica sólida y con adiestramiento en docencia e investigación.

Con estos antecedentes y no siendo mi objetivo central el análisis exhaustivo del pensamiento durkheimiano, sino emplear como una “caja de herramientas” para vehiculizar respuestas al siguiente problema ¿Qué papel desempeña



la religión en la sociedad, particularmente en la educación? Para responder a esta cuestión tomo los nombres de los sociólogos clásicos. Émile Durkheim considera a la religión como la raíz del vínculo social que constituye una comunidad civil y la mantiene unida. En su sentir, la religión crea y fomenta los valores con los que un pueblo va construyendo su vida social y cultural (1961); para Max Weber, la religión por ser fuente de interioridad que mueve al hombre a buscar su autodefinición, tiene un poder único para la crítica y el cambio social. Además, para este sociólogo la religión o las religiones se constituyen en el elemento moldeador del comportamiento social (1976). De acuerdo a mi trabajo de campo el catolicismo y el protestantismo en el cantón Riobamba cumplen también el rol de “moldear el comportamiento social”; ambos grupos religiosos se constituyen en una fuerza moral, espiritual y cultural que circulan no solamente en el campo educativo, sino por todos los niveles y espacios. En ambos grupos religiosos contribuyen en la producción cultural, étnica y política, asumiendo “que la forma dominante de la producción contemporánea, que se ejerce su hegemonía sobre las demás, crea *bienes inmateriales* tales como ideas, conocimiento, formas de comunicación y relaciones” (Negri y Hardt, 2004: 214).

De acuerdo con nuestro trabajo de campo, varios testimonios –por no decir la mayoría– consideran a ambas iglesias como generadoras de discursos y praxis de la ética y la moral. Incidencias que en estos aspectos no bloquean la formación académica ni inciden en el rendimiento escolar. En este sentido, la autoridad del sacerdote y del pastor en las parroquias y comunidades, en el campo y la ciudad es vista como figuras de referencia de la moral y de la ética; para los indígenas los pastores son considerados “padres espirituales”. De esta manera, los laicos participan legitimando a la institución y a sus autoridades; una de las formas de generar –en términos durkheimianos– distancia entre lo *sagrado* y lo *profano*, negando la aproximación entre sí, por un lado; por otro lado, los laicos que participan en el campo religioso

esperan que la institución de ambos grupos religiosos y los agentes especializados (los sacerdotes y pastores) satisfagan sus intereses realizando acciones y prácticas –mágicas o religiosas, éticas o morales– “a fin de que te vaya bien y vivas largos años sobre la tierra” (Bourdieu, 1971a: 5, citado en Suárez, 2006). Los agentes del campo se dividen entre el cuerpo de especialistas que tienen “las competencias específicas” y “los saberes secretos para ejercer su función –y por tanto un capital religioso valorado–, y los laicos que, al no tener estas competencias, se encuentran en una posición de subordinación legitimando el ejercicio y la posición de los primeros” (Suárez, 2006: 21). Los laicos no solo otorgan la autoridad ética y moral a los sacerdotes a costa de su propia “denigración”, sino que produce y reproduce la desigualdad social y el poder simbólico, a la vez que, el “campo religioso” se constituye en un “campo de lucha”, donde coexisten el poder simbólico y la resistencia simbólica, por ejemplo cuando, según otros testimonios, “niegan” la influencia del catolicismo y del protestantismo en el corpus de la malla curricular ecuatoriana y ponen en duda la coherencia entre el discurso y la práctica de la institución religiosa jerárquica, para James Scott (2007) sería una de las formas de resistir.

Tomando la perspectiva teórica bourdieusiana diríamos que los barrios, la escuela, las iglesias (catolicismo y protestantismo que es el campo de la presente investigación) son los ámbitos en donde se ejerce, de modo especialmente intenso y sutil, la violencia simbólica.

Estos análisis nos hacen caer en cuenta de cómo ambos grupos religiosos cumplen la función de producir y reproducir la violencia y la resistencia simbólica, diríamos que, donde hay poder simbólico hay, igualmente, resistencia simbólica. Sin entrar en detalle sobre el concepto de violencia simbólica para Pierre Bourdieu (2002), esta categoría es una de las formas suaves y larvadas de la violencia, tiene tantas posibilidades de imponerse como única forma de ejercer la dominación y la explotación, cuando más difícil y reprobada sea la explotación directa y brutal



(Fernández, 2005: 10) No obstante, la religión circula de acuerdo a la forma como la “usamos”; por un lado, para la dominación y, por otro, para la liberación, como hizo Monseñor Leonidas Proaño en el escenario de la Iglesia Católica de Chimborazo. En esta misma región, el protestantismo fue indigenizado por sus actores, constituyéndose en uno de los mecanismos de revitalización de la cultura nativa, aunque esta afirmación no es generalizable ni ocurre en todos los contextos. Pero la pregunta que surge, a pesar de esta ambigüedad de ambos grupos religiosos, es ¿cuáles son sus efectos?; en otras palabras, ¿qué tipo de sujetos constituyen? Pregunta que intento resolver en el siguiente apartado.

## Subjetividades en las iglesias

Aquí me interesa analizar la construcción de las subjetividades o modos de subjetivación en las iglesias católicas y evangélicas producidas en los sujetos subalternos, tomando en cuenta que

En la construcción de subjetividades, el lenguaje es fuente y es instrumento. Instrumento disciplinar para moldear los cuerpos como parte de una formación; fuente interior de conocimiento y gobierno de sí mismo como sujeto singular. El lenguaje funciona como instrumento para fabricar individuos y también es parte de la construcción de los sujetos. Es al mismo tiempo formativo y performativo (Morresi, 2005: 8).

El trabajo de campo me mostró que el discurso religioso juega un papel preponderante en la construcción de las subjetividades y de las identidades femeninas y masculinas de los conversos; y en esto recalco la efectividad del lenguaje como dispositivo que nos atraviesa y nos constituye como sujetos. El discurso de los pastores y sacerdotes (con más ponderación) y de los catequistas (con menos ponderación) funciona como constructor de subjetividades.

Una diferencia en la participación que pude ver entre los feligreses católicos y protestan-

tes, es que en el primer caso los y las catequistas, y los laicos en general, hombres y mujeres, tienen acciones muy limitadas en sus iglesias. La dependencia que tienen los catequistas y laicos frente a la estructura eclesiástica católica es casi total, como sostiene Luis Fernando Botero:

...al laico todavía se le tiene como alguien muy subordinado, muy dependiente, no puede pensar por sí mismo. Muchas veces, muchos agentes de pastoral, sean sacerdotes o religiosas, se sienten como temerosos de que el laico les quite el poder o el espacio. Muchos sacerdotes señalan: el sacerdote tiene esto y lo otro; y yo ¿para qué me ordené? No crean espacios para laicos y mujeres para que el laico ocupe el lugar que le corresponde; todavía sigue siendo una estructura muy vertical, muy jerárquica, muy excluyente y muy machista. Esa es la estructura que nosotros tenemos ahora dentro de la institución eclesiástica. Todavía no se le da cabida a la mujer, al hombre tampoco (Entrevista, sacerdote y antropólogo, 07/01/2014).

Este testimonio puede ser considerado como una “parte” de los discursos que se emiten desde la estructura eclesiástica, pero que a la vez nos muestra que la Iglesia está descubriendo los límites de la estructura jerárquica católica y los indígenas católicos, del mismo modo, están conscientes de estas limitaciones y es una de las razones que dan origen a la búsqueda y articulación de sus propios espacios. Creo importante acentuar que el discurso es de alguien que es parte de la estructura religiosa, sin embargo su discurso no es de la línea conservadora de la Iglesia católica, sino cercano o parte de la Teología de la Liberación y de la “Iglesia de los pobres”. En el discurso de Botero vemos reflejada la tendencia de la iglesia progresista que va en contra del machismo, de la estructura jerárquica y excluyente, tratando de (re) construir un nuevo tipo de subjetividad. Sin embargo, en la práctica esta corriente progresista no parece crear condiciones para que las mujeres, niños y todos los subalternos pudiesen hablar por sí mismos.





OAXACA  
Acuarela sobre papel  
1X70

En la Iglesia evangélica, aunque existen mayores espacios de participación para las mujeres, niños, jóvenes, el discurso religioso se empeña en construir subjetividades sumisas ante Dios y ante el control masculino, patriarcal y jerárquico disponiendo reglas de “cómo orar”, “en dónde orar”, anunciar, que la función exclusiva, como única función de la sexualidad, la reproducción, hacer el amor solo para tener hijos. Conceder al placer sexual sólo para engendrar niños, practicar la relaciones sexuales solamente en el seno del matrimonio, del matrimonio legítimo y mono-

gámico” (Foucault, 2007: 18). Estos dispositivos protestantes son análogos a los de la Iglesia Católica, direccionados con mayor fuerza a los y las jóvenes escolares. . Por su lado, el gobierno nacional también ha insertado en el ámbito educativo el programa de educación sexual. En este sentido tanto lo público y lo privado confluyen a la vez que divergen en la construcción de subjetividades entretreídas. Es configuración de un tipo de sujeto/sujeta viene a la par con los datos estadísticos del Ministerio de Salud Pública, en los últimos 10 años los embarazos en adolescentes se incrementaron en un 74 por ciento en edades estimadas entre diez y catorce años. Frente a este hecho el presidente Correa<sup>89</sup>, anunció iniciar una campaña agresiva para disminuir el número de embarazos, entregando preservativos gratuitos a los adolescentes desde el Gobierno nacional. Por otro lado, de acuerdo al Diario Hoy, la Iglesia católica –a través del presidente de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana Antonio Arregui– rechazó la campaña masiva de la entrega gratuita de preservativos a los adolescentes entre 10 y 19 años impulsado desde el Ministerio de Salud Pública, en su lugar propuso mejor educación. Para Arregui, la entrega gratuita de preservativos no reducirá la incidencia de embarazos en adolescentes; considera que la mejor forma de controlar la natalidad es una adecuada sexualidad. El representante de la Iglesia católica, en declaraciones recogidas por Teleamazonas, dijo que la campaña viene a ser un estímulo para que los jóvenes den rienda suelta al instinto sexual. Esto evidencia la disputa entre lo laico/religioso, Estado/iglesia, sagrado/profano y en términos de los pastores protestantes diríamos entre lo “mundano” y lo

8 El 25 de febrero de 2011, el presidente Rafael Correa lanzó con una alarma la tendencia ascendente de embarazos entre niñas de 10 a 14 años de edad y reveló que el 45% de las adolescentes que se embarazaron no estudiaban ni trabajaban. Frente a este acontecimiento propuso el acceso gratuito a todos los métodos anticonceptivos y la creación de métodos de información en espacios concurridos por niños y jóvenes. La intención es disminuir en un 25% el embarazo de adolescente. También se puede revisar el Acuerdo No. 0000396 del Ministerio de Salud Pública de 2013.

sagrado sobre el mismo tema denominado sexualidad. La relación e incidencia entre lo laico y religioso en algunos temas parece ser permanente y, en ocasiones, un campo de lucha. En este sentido, la construcción de subjetividades desde el campo religioso y educativo desde un lugar separado, como archipiélago de fábricas de subjetividades, a la vez que produce subjetividades entramadas, tejidas. A simple vista, pareciera no existir ninguna relación de dominación, sin embargo, el poder se enmascara y perpetua a través del gesto de generosidad discursiva de la estructura, a eso lo llamaría Pierre Bourdieu poder simbólico y violencia simbólica.

En las comunidades indígenas desde las iglesias protestantes tienden a construir subjetividades de forma más cercada y permanente, en la que la identidad femenina, por ejemplo, esté marcada por la identidad de “madre” y el “deber ser” que se vincula con la comunidad:

“El amor sacrificado de una madre ejemplar” ¿Cuántos tenemos una madre? Alcen la mano ¿Cuántos obedecemos, respetamos, adoramos y honramos en este día, en este mes y siempre, a nuestra madrecita? Alcen la mano” (César Hipo, pastor, enero/2014). El discurso del pastor evidencia qué tipo de subjetividades femeninas se construyen y el rol de la iglesia en la incorporación de la mujer a nuevos *habitus* o disposiciones mentales y corporales (Bourdieu, 2007). La incorporación de la mujer a la Iglesia evangélica es muy específica y su formación en el protestantismo tiene como propósito lograr y cumplir con los requerimientos de la iglesia y de su proyecto de evangelización. No obstante, los discursos evangélicos tienden a construir una “subjetividad sumisa”. Este tipo de control es (re) producido en la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes evangélicos. La cercanía de los pastores por su condición de kichwa hablante con sus feligreses es mucho más tejida que la de los sacerdotes con los laicos, incluso en algunos centros educativos su presencia es más perceptible e incidente, como en el Colegio Intercultural Bilingüe Santiago de Quito, para tomar un caso, uno de los pastores

de la localidad sugiere a la institución escolar no descuidar la instrucción en los valores cristianos y morales.

Por otro lado, las convivencias católicas como las conferencias evangélicas se constituyen en los lugares privilegiados para cuestionar el machismo y hablar de los valores de los “varones de Dios”; en estos espacios promueven discursos que llaman a la erradicación de cierto tipo de machismo violento, piden perdón por los errores cometidos y lo hacen con lágrimas y abrazos. Los niños, niñas, jóvenes aparecen y se unen a esa ritualidad para legitimar y fortalecer a la familia, uno de los objetivos fundamentales de los pastores.

Estos espacios católicos (convivencias) y protestantes (conferencias) se vuelven favorables para las mujeres, niños, niñas, jóvenes que pueden poner en entredicho un orden (sistema) social y religioso cuyos postulados apuntan al dominio masculino y a la subordinación femenina. Esta acción emotiva y, a la vez, transgresora ocurre más en las iglesias evangélicas que en las católicas y el discurso de equidad de género proviene de los pastores kichwa, insistentemente, y en el “campo” protestante es más ritualizado el (re) encuentro y la (re) conciliación de la estructura familiar. De acuerdo a la observación participante, en las conferencias evangélicas, se ponen de rodillas: padres e hijos, se piden disculpas mutuamente por cualquier acto negativo, se comprometen a ser “mejor padre”, “mejor madre” “excelente hijo” y el pastor se “complace” por construir una familia unida; aunque, aún persiste la ideología patriarcal en el sentido de que lo masculino se asocia con lo fuerte, lo racional, lo agresivo, y lo femenino con lo pasivo, lo afectivo, lo débil (Fernández s/f).

En estas oraciones y alabanzas multitudinarias también se incluye el pedido de bendición de Dios para los niños, niñas, escolares y colegiales para que tengan un excelente rendimiento escolar. Pues desde las iglesias protestantes indígenas, se ve en la educación de sus hijos una puerta de entrada para (re) definir su iden-





tividad; se ve como una alternativa y andamiaje de movilidad social. Aunque esta propuesta no es exclusiva del protestantismo, como señala Carmen Martínez Novo: “La izquierda, la Iglesia Católica progresista, los misioneros protestantes, las agencias de desarrollo y algunos intelectuales, particularmente los etno-lingüistas, han promovido experiencias educativas regionales para los pueblos indígenas en la segunda mitad del siglo XX” (2009: 179).

No obstante de estas discusiones, mi trabajo de campo devela que la producción de subjetividad desde las iglesias es permanente, y en este sentido como argumenta la teoría social moderna, la subjetividad no es algo original ya dada, sino que, al menos y hasta cierto punto, se forma en el campo de las fuerzas sociales; de esta manera, despoja de todo contenido cualquier noción de una subjetividad presocial, fundamentando, en cambio, la producción de subjetividad en el funcionamiento de las grandes instituciones sociales, tales como la iglesia, la familia, la escuela, etc. (Negri y Hardt, 2004).

## Subjetividades en los centros de educación<sup>9</sup>

Habiendo analizado en el apartado anterior las subjetividades construidas desde las iglesias; en este, analizo cómo los dispositivos de las disciplinas en la educación, construye el tipo de sujeto, tomando en cuenta que las aulas y los espacios religiosos se constituyen en el ojo del poder, de donde se vigila y se controla, incluso a través de las insidiosas estrategias de poder, en términos de Bourdieu (2007) diríamos por medio de poder simbólico.

<sup>9</sup> En este aparato incluyo las entrevistas realizadas por los estudiantes de la escuela de Psicología, como parte de la materia de Sociología de la Educación, a los docentes sobre “Genealogía de los castigos, las disciplinas y control en el campo educativo”, con fecha 30 de mayo de 2014, por eso evitaremos incluir las citas en cada testimonio.

Ciertamente la acción educativa, antiguamente, se operaba punitivamente, en uso y aplicación de la frase “la letra con sangre entra”, como evidencio con los siguientes testimonios: “...a los estudiantes se les mandaba a pasar parados todo el día en la parte de atrás del aula, nos obligaban a rejuntar la basura de todo el patio, repetir planillas enteras con frases, pegaban con las reglas y borradores, nos tiraban con las tizas” (Entrevista realizada por los estudiantes de Psicología, junio de 2014).

Esta educación de corte coercitivo mimetizaba, de acuerdo a los contextos y circunstancias; y la intensidad de la violencia física se apreciaba más en las comunidades indígenas: “Nos ponían ortigas negras granosas dentro del cuello y sosteníamos por un buen tiempo, nos garroteaban sin control”. En este sentido, el puntero, el látigo, la ortiga, se considerarán, en la historia de la educación, como las muestras de la enseñanza-aprendizaje conductista y punitiva; como las pruebas de la débil influencia de la razón y de la religión sobre el espíritu humano (Foucault, 1975). Este espectáculo de la pena física en el campo educativo fue acompañado y apoyado por los discursos, digamos:

...por todo un conjunto de instituciones sociales de asistencia, entre las cuales, la primera y la más poderosa, destaca el lenguaje, que no solo es medio de expresión sino también principio de estructuración que funciona con el apoyo de un grupo que se reconoce en él: la mala fe colectiva está inscrita en la objetividad del lenguaje (en particular en los eufemismos, las formulas rituales, los términos de tratamiento,...y también en los cuerpos, en los *habitus*<sup>10</sup>, las maneras de ser, de hablar, etc.,... (Bourdieu, 2007: 195).

Este análisis de Pierre Bourdieu en el campo religioso nos ayuda a mencionar que la violen-

<sup>10</sup> El *habitus* se define como el conjunto de disposiciones duraderas en el actuar, sentir o pensar.

cia física en la educación fue combinada con el ejercicio del poder simbólico que configuraban las mentes y las almas. La dupla de la violencia física y simbólica (lenguaje) contribuía a la (re) producción del poder de clase, género y racial, y no meros reflejos de éstos, y que en este ámbito con una fuerte carga racial no se trataba a todos los cuerpos por igual si eran mestizos o no mestizos (Gledhill, 2000). Era común escuchar a los docentes en las escuelas de concurrencia indígena: “tú no debes estar estudiando, debes cuidar chivos, chanchos. Multiplicando borregos y dinero. Nos pases el tiempo, aquí” (Pedro León, ex funcionario de la Educación Bilingüe, 7 de enero de 2014).

En este sentido, el poder disciplinario y de control actúa sobre el individuo a través de la arremetida sobre el cuerpo y el alma, creando sujetos que se autorregulan como argumenta John Gledhill (2000). El funcionamiento de un poder se ejerce sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y se corrige; sobre los niños, los universitarios, los colegiales; sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia. Estos instrumentos de conversión, ya sea por violencia física o simbólica, en el campo educativo, fabricaban subjetividades sumisas, al igual que las iglesias como analicé anteriormente: “Los estudiantes, muchas veces, por esos castigos tenían miedo de regresar al establecimiento educativo. El niño se negaba a ir a clases porque temía a la maestra o maestro”, decía uno de los entrevistados. Estas formas de operación educacional van de la mano con el aval de los representantes y de la sociedad en general, legitimando el ejercicio del poder educativo.

El discurso de los docentes reproducía las relaciones de desigualdad: “Nos clasificaban de vagos, irresponsables, ociosos,...eso lógicamente afectaba en su estado anímico”. “a los estudiantes se les manda a traer representante, para que sea él quien habla con el representante, si reincide en las faltas no les permite entrar a las aulas” (Pedro León, ex funcionario de la Educación Bilingüe, 7

de enero de 2014). Sin embargo, ningún ejercicio del poder es totalmente controlado; existen las limitaciones o debilidades de la estructura en copar todos los espacios, y esos espacios “vacíos” son tomados y/o rellenados por los subalternos, en este caso, por los estudiantes.

Parafraseando a James diríamos que en el campo educativo se produce el *infraescolar*<sup>11</sup>; por ejemplo, cuando un estudiante menciona: “una vez me mandó de la clase, bueno yo no entregué los trabajos. La única alternativa para mi vuelta era regresar a las clases con mi representante. Se me ocurrió llevar a un taxista, antes le instruí todo sobre mi identidad y le ofrecí pagar. El inspector no se dio cuenta pero ya me salvé” (Fernando Lema, estudiante universitario, 11 de marzo de 2014).

A este hecho, desde el punto de vista foucaultiano, podemos ver cómo la posibilidad –desde la subalternidad– de emergencia de “nuevas” formas de lucha, el surgimiento de una “nueva” subjetividad. Para Foucault (2010), la resistencia es la vida misma que apuesta a la lucha política, económica y social cuya prioridad es crear una sociedad cualitativamente distinta y lograr la transformación de las relaciones sociales. En esta línea de análisis cabe la argumentación de Roseberry (2007), cuando toma el concepto de hegemonía desde múltiples aristas, ya sea como un proceso en construcción, como campo de fuerza, o como una forma de ejercicio de poder delimitado en tiempo y espacio refutando al concepto de hegemonía tomado como consenso ideológico.

Ciertamente, tanto las iglesias como los centros educativos confluyen en el rol de moldeadores de comportamientos, constructores de subjetividades. Por su naturaleza surgieron para enseñar a los sujetos y sujetas indoctas. Ambos

11 La *infrapolítica* o la *infraeducativa* ocurre en los subalternos. Para James C. Scott: la *infrapolítica* es una gran variedad de formas de resistencia muy discretas que recurren a formas indirectas de expresión (2000: 44).





ALPARGATAS  
Acuarela sobre papel  
90X70

campos<sup>12</sup> (religioso y educativo) se constituyen en una imagen manifiesta: una institución que se encarga del cuidado de las almas, de la conversión de las mentes, de la transformación de

12 Tomo la categoría “campo” de Pierre Bourdieu. Este sociólogo define los campos como estructuras de posiciones que son ocupadas por los distintos agentes sociales (clases, grupos, instituciones). Entre estas posiciones se establecen relaciones de dominación y subordinación que constituyen la prioridad de análisis para el investigador social. Bourdieu entiende el campo como un espacio de juego y de lucha. Existen una gran cantidad de campos, de subcampos más o menos específicos (económicos, culturales, religiosos, educativos)... La historia de un campo es la historia de sus luchas (De Luque, 2002: 242).

las conductas. En el caso de la iglesia progresista de Riobamba –liderada por el obispo Leonidas Proaño– se practicaba e interpretaba no para servir a los intereses dominantes, sino para defender los derechos étnicos, para criticar las enormes diferencias sociales, “desgamonalizó” la iglesia, se deshizo de las haciendas. En este sentido, la Iglesia católica era una provocación que, junto con sus aliados –el bajo clero–, ofrecía los fundamentos ideológicos para innumerables rebeliones en contra de la estructura colonial (Scott, 2007; Illicachi, 2014).

En esta misma perspectiva se puede mencionar que el campo educativo puede ser esgrimido para la liberación, a partir de una pedagogía del oprimido. Aunque, “la liberación es un parto... un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que en última instancia, es la liberación de todos” (Freire, 1969: 45). Estos análisis arrojan varias perspectivas: primero, la metodología de freireana ver, juzgar y actuar fue empleada por Leonidas Proaño; segundo, tanto la pedagogía del oprimido como la Iglesia progresista de Riobamba emergieron desde el sur; y, tercero, ambos campos explorados en este sentido, dan la posibilidad de resistencia. Es decir, trazan la línea de fuga que nos permite escapar a los mecanismos de saber-poder. En esto, Foucault (2011) propone la constitución del sujeto por sí mismo como una operación artística a través de la cual se puede prescindir tanto de los mecanismos de poder-saber, como de los proyectos morales y universales de constitución de subjetividad. En esta posibilidad de insurgencia se debe comprender que la disciplina de la escuela, la disciplina de la fábrica, la disciplina de la iglesia, etcétera, se entretiene en una producción híbrida de subjetividad (Negri y Hardt, 2002).

Concluyo mencionando que la subjetividad es un proceso social de generación constante. Cuando un jefe le grita al obrero en la fábrica, cuando un docente dispone hacer una u otra tarea

a sus estudiantes, cuando un sacerdote y o pastor sugiere no hacer o hacer, se está formando una subjetividad. Las prácticas materiales dispuestas para el sujeto en el contexto de las instituciones (sea arrodillarse para rezar, sea mirar a sus discípulos con gesto de enojo) son los procesos que producen la subjetividad (Negri y Hardt, 2002). Por lo tanto, la subjetividad siendo una construcción social, religiosa, educativa, no es irreversible ni infranqueable.

## Conclusiones

El trabajo hace notar la importancia del tema y de la investigación en el contexto de Chimborazo y Riobamba, tomando en cuenta dos hechos fundamentales: primero, el advenimiento, crecimiento poblacional del protestantismo, sobre todo, en las comunidades indígenas de Chimborazo; y, segundo, la presencia de Monseñor Leonidas Proaño en la Diócesis de Riobamba con los postulados de la Teología de la Liberación.

Se considera la función de la religión en la sociedad como un moldeador del comportamiento social y como la raíz del vínculo social. En este sentido, tanto el protestantismo como el catolicismo, también cumplen el rol de moldear el comportamiento social e individual, constituyéndose en un referente moral y ético. Estos temas parecen establecerse en un puente de diálogo entre el campo religioso y educativo; incluso, la misma sociedad legitima esta incidencia, negando afectación en el rendimiento académico de los estudiantes. No existe un vinculación formal u oficial sino de hecho. A pesar de esta relación cordial, en ocasiones se constituyen en un campo de lucha por “imponer” visiones, como en el caso de la entrega gratuita de los preservativos a los jóvenes colegiales desde el Estado.

La religión cumple funciones ambiguas y contradictorias; por una parte, puede ser empleada para el ejercicio del poder, para reproducir las

desigualdades sociales, para ejercer la violencia simbólica. Por otra parte, es presentada como un instrumento de liberación, de alianza con los subalternos que buscan la reivindicación.

El discurso religioso juega un papel preponderante en la construcción de las subjetividades y de las identidades femeninas y masculinas de los conversos. Uno de los instrumentos centrales en la construcción de subjetividades es el lenguaje o el discurso protestante y católico. La producción de nuevas subjetividades subalternas al interior de estas comunidades religiosas, no ha estado tampoco, libre de contradicciones, en muchos casos se ha dado un proceso de re-significación de las prácticas e ideologías religiosas a partir de los propios referentes culturales y, en otros, la imposición de nuevos valores culturales vinculados a las ideas de “progreso” y “modernidad” propagadas por los misioneros protestantes.

Tanto el protestantismo como el catolicismo son un mundo de comportamientos, diálogos, encuentros y desencuentros. En este mundo de comportamientos en las iglesias, se constata cómo los diferentes operadores de la dominación se apoyan unos en otros, se remiten unos a los otros, en algunos casos se refuerzan y convergen, en otros se niegan o tienden a anularse, imprimen orden a la multitud. Es decir, el protestantismo y el catolicismo indígenas en Chimborazo están siempre hablando de mil maneras, en sus hogares más moleculares; de la misma manera, las subjetividades se construyen de mil maneras.

Concluyo mencionando que los dispositivos de las disciplinas, control en la educación, también construye el tipo de sujeto, por un lado violento y por otro lado sumiso y tímido. Considero que las aulas y los espacios religiosos se constituyen en el ojo del poder, de donde se vigila y se controla, incluso a través de las insidiosas estrategias de poder.



## Referencias bibliográficas

- Álvarez, Fernando (2007). *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. España: Morata.
- Andrade, Susana (2004). *Protestantismo indígena. Procesos de conversión religiosa en la provincia de Chimborazo, Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- \_\_\_\_\_ (2005). El despertar político de los indígenas en Ecuador. *Revista Iconos*, 22, 49-69. Quito: FLACSO.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Zorzal
- \_\_\_\_\_ (2007). *Razones prácticas*. Madrid: Anagrama.
- Castillo, Jorge (2012). *Sociología de la educación*. Ciudad de México: Tercer Milenio
- De Luque, Susana (2002). El objeto de estudios en las ciencias sociales. En: Esther Díaz (Ed.), *La posciencia* (pp. 223-2245). Buenos Aires: Biblos.
- Durkheim, Emilio (1961). *Los fundamentos sociales de la religión*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo
- Gledhill, John (2000). *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Ballatella: Barcelona.
- Foucault, Michel (2007). *Sexualidad y poder*. Folio: Marid.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Obras seleccionadas*. Paidós: México.
- Fernández, Silvia (s/f). *Deliberación para la descolonización y despatriarcalización de las políticas y la gestión pública municipal*. La Paz: Garza Azul.
- Fernández, Manuel (2005). La noción de la violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuaderno de Trabajo Social*, 18, 7-31. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Freire, Paulo (1969). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Giddens, Anthony (1994). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Editorial Labor.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hernández, Jorge (2007). *Sociología de la educación*. Chihuahua: Universidad Santander.
- Illicachi, Juan (2014). *Diálogos del catolicismo y protestantismo indígena en Chimborazo*. Quito: Abya-Yala.
- Löwe, Michael (1999). *Guerra de los dioses. Religión y política en América Latina*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.
- Martínez, Carmen (2005). Religión, política e identidad. *Revista Iconos*, 22, 21-26. Quito: FLACSO.
- \_\_\_\_\_ (2009). La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. En: Carmen Martínez (Ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 173-198). Quito: FLACSO.
- Morresi, Zulema (2005). *La operatividad del discurso en la construcción de subjetividades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Rosario.
- Muratorio, Blanca (1982). *Etnicidad, evangelización y protesta en el Ecuador*. CIESE: Quito.
- Negri, Antonio y Hardt, Michael (2002). *Imperio*. Paidós Estado y Sociedad: México.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Limpergraf: Barcelona.
- Roseberry, William (2007). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En: María Lagos (Ed.), *Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestarias en América Latina*. Cuaderno de Futuro, 23, 40-117. La Paz: PNUD.
- Scott, James (2007). *Los dominados y el arte de resistencia*. Ciudad de México: ERA
- Stoll, David (1990). *¿América Latina se vuelve Protestante?* California: Universidad de California:
- Suárez, Hugo (2006). *Pierre Bourdieu y la religión: una introducción necesaria*. Vol. XXVII. Ciudad de México: Colegio de Michoacán.
- Weber, Max (1976). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Diez.