



De “la religión como contenido” a “lo religioso como referencia”: pistas para una transformación intercultural de la educación religiosa en Costa Rica

José Mario Méndez Méndez¹

Universidad Nacional
Costa Rica

jose.mendez.mendez@una.cr

Resumen

Este ensayo busca establecer la diferencia entre *objeto de estudio* y *referente* en el marco de la educación religiosa costarricense. Los procesos educativos centrados en *objetos de estudio* suelen generar posturas antropocéntricas, universalizaciones cuestionables y prácticas educativas adoctrinantes. Cuando la educación religiosa prioriza los contenidos, se corre el riesgo de promover procesos moralizantes. Desde la perspectiva de la interculturalidad, es posible repensar la educación religiosa: se trata de que lo religioso no sea comprendido como contenido u objeto de estudio sino como referente y como experiencia humana que fundamenta el diálogo y la convivencia.

Palabras clave: educación religiosa, interculturalidad, diversidad religiosa

Abstract

Educational processes centered on *objects of study* tend to generate anthropocentric postures, questionable



Recibido: 21 de junio de 2019. Aprobado: 29 de abril de 2020.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-2.1>

1 José Mario Méndez Méndez es doctor en filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador). Actualmente es académico en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional (Costa Rica). Se interesa de temas relacionados con el diálogo de las religiones y la educación intercultural.

universalizations, and indoctrinating educational practices. When religious education prioritizes content, there is a risk of promoting moralizing processes. From the perspective of interculturality, it is possible to rethink religious education: it is a question of the religious being not understood as a content or object of study, but as a benchmark and as a human experience that provides a basis for dialogue and coexistence.

Keywords: religious education, interculturality, religious diversity

1. Introducción

La educación religiosa está presente en diversidad de lugares: familias, escuelas, centros de culto, comunidades basadas en la fe, sitios especializados de formación. La televisión, la radio y la Internet también funcionan actualmente como mediaciones para educar en el ámbito de lo religioso. La educación religiosa se caracteriza justo por desarrollarse en diversidad de espacios, con diferentes modalidades, protagonistas y mediaciones.

Algunas de esas modalidades-lugares de educación religiosa son confesionales, pues exigen a las personas involucradas *confesar* o hacer explícita la adhesión a una determinada *fe* religiosa; otras -en cambio- no lo son, pues no implican *confesión de fe* ni adhesión. Algunas experiencias educan para participar activamente en la vida de comunidades basadas en la fe, mientras que otras buscan que las personas convivan en un contexto de diversidad de creencias, convicciones y adhesiones. Estas páginas se referirán a los procesos educativos que tienen lugar en las instituciones de educación formal y cuyos fines dependen del modelo de educación religiosa que se asume.

Es importante aclarar que -en las escuelas y colegios- la educación religiosa puede desarrollarse de forma explícita mediante las llamadas *clases* de educación religiosa. Pero puede también existir una educación religiosa implícita mediada por el uso del lenguaje religioso, eventos de carácter ritual, efemérides propias de las comunidades de fe, exposición de símbolos relacionados con tradiciones religiosas, alusión a elementos religiosos en los programas de estudio de las diversas asignaturas que se ofrecen. Eso quiere decir que en las instituciones de educación formal puede existir la educación religiosa aunque no se desarrollen en ellas programas específicos de la asignatura.



La educación religiosa explícita está mediada por programas oficiales de estudio, por el planeamiento didáctico y por la presencia y desempeño de docentes especialistas del área. Forma parte de la oferta educativa de muchos países. Costa Rica es el único país centroamericano en cuya educación pública se contempla (desde el año 1940) la formación religiosa explícita.

La educación religiosa escolar explícita tampoco es una realidad uniforme. Puede estar inspirada en uno o varios modelos: puede, por ejemplo, ser confesional, o bien puede estar centrada en valores o desarrollarse desde los aportes de la psicología de la religión o de la historia comparada de las religiones; puede ser no confesional, ecuménica o intercultural (Méndez, 2019). La educación confesional, por su parte, puede ser unireligiosa, plurireligiosa o interreligiosa (Cordeiro, 2015). Puede estar muy preocupada por los contenidos, o bien estar prioritariamente orientada al desarrollo de habilidades para la convivencia en la diversidad.

Finalmente, vale la pena hacer una distinción más: la educación religiosa que se ofrece en una institución educativa de carácter privado y de inspiración religiosa (por ejemplo una escuela católica, un colegio adventista, o un centro escolar de la comunidad judía) suele recoger e incorporar, con el consentimiento de la comunidad educativa, los valores y tradiciones de la propia tradición religiosa. En cambio, los centros educativos llamados públicos son, precisamente por su carácter *público*, espacios multiconviccionales: en ellos confluyen, conviven y aprenden personas con diversidad de convicciones, creencias y espiritualidades, con o sin adhesión a comunidades religiosas. En el caso de Costa Rica, estos centros públicos deben ser coherentes con el principio republicano y con el principio de neutralidad religiosa del Estado costarricense en materia educativa, tal y como lo indicó la Sala Constitucional, mediante el voto 2023-2010 (N.º 8).

Este trabajo busca generar aportes para un abordaje crítico de los modelos de educación religiosa que tienen lugar en la educación pública costarricense. Se pretende ofrecer insumos para una revisión y transformación intercultural de esta asignatura escolar, de tal manera que se reconozca la diversidad de creencias, convicciones y espiritualidades como un referente y como una posibilidad para el aprendizaje y la convivialidad.

2. La religión como contenido

El peso que suelen tener los contenidos en los currículos (desde la primaria hasta la educación superior) ha contribuido al desarrollo de procesos educativos *bancarios*, adoctrinantes, carentes de criticidad, desconectados de las dinámicas sociales y culturales del entorno. La preocupación por el desarrollo de temas y por la actualización de los contenidos, suele tener más peso que el interés por la mediación didáctica y por el desarrollo de habilidades críticas y destrezas para la convivencia.

También la educación religiosa costarricense ha estado centrada prioritariamente en contenidos que, en las primeras décadas (1940-1980) fueron muy semejantes a los de la catequesis. Los contenidos, entonces, contribuyeron a que la educación religiosa tuviera un claro sesgo catequístico-doctrinal. En 1941, se declaró como libro de texto para la educación religiosa al *Catecismo Abreviado de la Doctrina Cristiana*, arreglado por el Consejo Catequístico Arquidiocesano (Bolaños y Madrigal, 1989). El núcleo de este catecismo estaba conformado fundamentalmente por numerosas preguntas y respuestas orientadas a memorizar la doctrina, así como por plegarias propias de la tradición católica, tal y como se hizo común en la práctica catequística católica a partir del concilio de Trento².

A la catequización de la escuela contribuyó el hecho de que entre 1947 y 1973 los contenidos de la educación religiosa fueron definidos desde los congresos catequísticos de la iglesia católica costarricense. Por eso es fácil constatar que “la historia de la catequesis en Costa Rica está estrechamente ligada a una presencia de la Iglesia en el ámbito escolar” (Bolaños y Madrigal, 1989, p. 38). Además, durante ese período, muchas catequistas fueron maestras de religión que trasladaban a las aulas, los contenidos y las metodologías propias de las prácticas catequísticas impulsadas por las parroquias.

Los programas elaborados en 1973 para cuarto ciclo acogieron los desafíos pastorales y sociales del Concilio Vaticano II y de la Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano (Medellín, 1968), aunque mantuvieron -en menor grado que los anteriores- el carácter doctrinal-moralizante de la educación religiosa.

2 A partir del Concilio de Trento fueron elaborados textos que tenían como fin la transmisión de la doctrina cristiana. Entre ellos, el que más incidencia tuvo fue el “Catecismo Romano” o llamado “De párrocos”. Destacó también la *Suma* de la Doctrina Cristiana redactada por Pedro Canisio en el contexto del movimiento conciliar tridentino (Zafra, 2015).



A partir de los años 80, la educación religiosa comenzó a ajustarse a los requerimientos curriculares del sistema educativo y a dialogar con las políticas educativas promovidas por los gobiernos de turno. A pesar de tales cambios, aún hoy persiste la tendencia a convertir la educación religiosa en un espacio para transmitir contenidos religiosos que con frecuencia son normativos-moralizantes-adoctrinantes. Si entre los años 40 y 70 del siglo XX el *objeto de estudio* fue la doctrina católica, en las siguientes décadas lo ha sido el cristianismo y su incidencia en la vida de las personas. Esta postura ha encontrado su justificación en la Ley Fundamental de Educación (1957) y en la concepción de la educación religiosa como una concesión del Estado costarricense a la Iglesia Católica: “El Estado concedió a la Iglesia determinar el enfoque, los contenidos y los propósitos de la Educación Religiosa Escolar. Por consiguiente es clara la intencionalidad del Estado sobre la confesionalidad católica de la Educación Religiosa” (CECOR, 2002, p. 72).

Por otro lado, la centralidad de los contenidos y la necesidad de contar con un *objeto de estudio* no son exclusivas de la educación religiosa, pues suelen atravesar otras disciplinas escolares. Los objetos de estudio aparecen, con frecuencia, como razón de ser de las ciencias y fundamento de su segmentación: a cada ciencia le corresponde un objeto de estudio que no debe ser invadido por otras ciencias. La fragmentación, por lo tanto, ha dificultado el desarrollo de procesos educativos interdisciplinarios mientras que la centralidad de los contenidos ha tenido como consecuencia la acentuación de la memorización y la evaluación centrada en el examen.

3. Lo religioso como referencia densa

En la educación costarricense es urgente realizar un proceso de revisión curricular que conduzca a romper con la pretensión de poseer objetos de estudio. En el campo de la educación religiosa, este cambio sería posible a través de un modelo de educación religiosa que entienda lo religioso del ser humano como referente. Lo religioso no es tema cuya memorización haya que evaluar, ni un objeto interesante sobre el que haya que ejercer un dominio cognitivo, sino una experiencia humana con la que hay que dialogar.

Si en el pasado la educación religiosa se construyó a partir del dominio de un objeto de estudio, se trata ahora de entenderla a partir de la relacionalidad: los procesos educativos deberían ser entonces ocasión para dialogar con experiencias de personas y de comunidades en busca de

sentido, que celebran y expresan simbólicamente lo que creen, y lo hacen de formas muy diversas y culturalmente mediadas; se trata de experiencias a través de las cuales se construyen identidad y sentido de pertenencia a una comunidad. Lo religioso aparece, entonces, como una experiencia *densa* de los seres humanos, que no podría ser reducida a un objeto. Para Fernet-Betancourt (2018), la densidad es precisamente lo que

anuncia que estamos ante una realidad que no se agota en un nombre, o mejor dicho, que nos abre a una verdadera diversidad de experiencias humanas. Pues la condición para que lo humano sea plural es que sea denso en espíritu y sentido. Sin densidad no hay diversidad. (p. 66)

Tal densidad hace posible el paso de la religión como contenido a lo religioso como *continente* de búsquedas de sentido histórica y culturalmente condicionadas.

La educación religiosa guarda relación con tal densidad. *Referir* significa poner en relación, es generar relacionalidad. Que lo religioso sea referencia, implica que los procesos educativos estén en correspondencia con diversas experiencias religiosas, que no las oculten, ni las deslegitimen, ni las jerarquicen. Pero *referir* es también reflejar, es decir, ser lugar en el que se visibiliza lo religioso en su diversidad.

Este cambio de perspectiva implica, entre otras cosas, asumir varias tareas que están interrelacionadas:

- La primera consiste en realizar una seria crítica pedagógica al tradicional paradigma educativo-curricular centrado en el objeto de estudio, según el cual hay una distinción clara entre quien aprende y el objeto que es *aprendido*. La ciencia moderna se basa precisamente en tal distinción, la cual ha permitido el desarrollo de una cultura científica antropocéntrica, fragmentaria y utilitarista. El antropocentrismo se ha expresado también como un señorío humano que “no necesita una ciencia reflexiva sino, por el contrario, una ciencia positivizada que cierre los espacios de reflexión con el saber hacer del técnico” (Fernet-Betancourt, 2009, p. 130).

Es evidente que la educación actual sigue fundamentada en la distinción entre sujeto que conoce y objeto conocido. Se trata, por eso mismo, de una educación que propicia la competencia: se compete por alcanzar al objeto, controlarlo, transformarlo y hacerlo rentable. En el caso de las religiones, la objetivación puede fundamentar también su jerarquización y su búsqueda de autonomía con respecto a otros saberes.



En Costa Rica, todos los planes de estudios de las carreras universitarias incluyen un apartado llamado *objeto de estudio*. Lo mismo se puede afirmar de los programas de las distintas disciplinas que se ofrecen en educación básica y diversificada. Los actuales programas de educación religiosa indican que

el objeto y razón de su quehacer lo constituye la persona humana en interacción e interdependencia consigo mismo, con las demás personas, con la cultura, con la naturaleza, con el ambiente, con Dios, desde sólidos principios cristianos; enfatiza principalmente la dimensión espiritual de los alumnos y alumnas... (DER, 2004, p. 11)

La religión como *objeto* puede estar presente en distintos modelos de educación religiosa, incluso en la llamada educación religiosa no confesional. De hecho, la no confesionalidad no asegura la superación del paradigma objetivante. Por ejemplo, el estudio comparado de las religiones puede ser no confesional, pero a la vez puede considerar a las religiones como simples fenómenos sociales analizables. La objetivación puede estar igualmente presente en el modelo llamado ecléctico e incluso en los intentos de sustituir la educación religiosa por educación en valores.

- La segunda tarea consiste en comprender las religiones como construcciones culturales, es decir, como búsquedas humanas de sentido expresadas con lenguajes y símbolos diversos. El caminar humano en busca de sentido, de pertenencia y de vínculos comunitarios ha sido y sigue siendo cambiante precisamente porque las culturas son dinámicas. Es urgente renunciar al “principio de independencia cultural” según el cual “el saber científico no está determinado por factores sociales ni culturales y se desarrolla por eso como un conocimiento objetivo de validez universal” (Fornet-Betancourt, 2017, p. 20).

- Una tercera tarea-condición para pasar de la religión como objeto de estudio a lo religioso como referente, es reconocer que las producciones religiosas culturalmente mediadas están vinculadas a la corporeidad humana. El mismo Fornet-Betancourt, en su crítica a la ciencia hegemónica, alude al principio de la despersonalización de la razón científica: “el conocimiento se produce con independencia del trasfondo biográfico (deseos, intereses, sueños, miedos, etc) de las personas implicada en el proceso de investigación (que es un proceso institucionalizado e independiente de la corporeidad humana)” (2017, pp. 20-21). La experiencia

religiosa pasa por el cuerpo: la espiritualidad no es lo opuesto a la carne y al mundo, sino una dimensión humana que precisamente por humana, pasa por la carne y se vive en los mundos que habitamos.

- Para que haya referencia, tiene que haber interlocución: la referencia es conversación. Se trata de tomar conciencia de que lo que somos, vivimos y conocemos hoy, se lo debemos -al menos en parte- a las luchas, búsquedas y esfuerzos de personas y comunidades que actuaron en contextos y tiempos distintos de los nuestros y que hoy nos siguen hablando a través de las memorias y narraciones que conservamos. La contextualidad e historicidad de las experiencias que dieron origen a los referentes religiosos es lo que nos impide absolutizarlas y universalizarlas y lo que nos invita a conversar: las personas y comunidades que dieron origen a las tradiciones religiosas no son objetos de estudio, sino interlocutoras que tienen algo que decirnos, que nos piden disposición a escuchar.

- Otra tarea importante consiste en reconocer que las creencias son búsquedas plurales de sentido que desbordan la institucionalidad religiosa (hay creencias y convicciones religiosas dentro y fuera de las religiones). Lo religioso, entendido como experiencia humana plural, no se agota en los monoteísmos más extendidos en Occidente, cuya expansión se debió más a procesos de conquista y colonización que a su propia *densidad* religiosa. Incluye antiguos y nuevos movimientos religiosos, con o sin divinidades; algunos con textos sagrados y otros -en cambio- con ricas tradiciones orales; algunos muy institucionalizados y otros cuyas estructuras institucionales (normativas, organización) son mínimas; algunos de matriz asiática y otros de origen africano o americano.

El reconocimiento de la plural referencia de lo religioso convierte a la educación religiosa en una ocasión óptima para la convivialidad. Precisamente porque no estamos hablando de un simple objeto de estudio sino de una plural referencia para el aprendizaje, es que lo religioso se nos presenta como una plataforma para convivir en la diversidad. Esta no es un problema por resolver, sino la condición indispensable para aprender y convivir.

4. Transformar interculturalmente la educación religiosa

Fornet-Betancourt afirma que “refundar la ciencia es, pues, el desafío de recolocarla en el tejido de los vínculos de reciprocidad que nos recuerdan las memorias culturales y religiosas de la humanidad”



(Fornet-Betancourt, 2009, p. 12). Tal afirmación vale también -y quizá sobre todo- para la educación religiosa. Reubicarla implica arrancarla de su posición moralizante-normativa-doctrinal para moverla hacia el encuentro con la diversidad de creencias, convicciones, espiritualidades y tradiciones religiosas del contexto en el que nos educamos.

Al tener a lo religioso como referencia, la educación religiosa será capaz de generar procesos educativos que ayuden a reconocer el legítimo derecho de las personas y de los pueblos a ser diversos. Eso implica también generar posturas críticas frente a las pretensiones de universalización e imposición de creencias y de dogmas.

Con palabras de Fornet-Betancourt (2017), se puede afirmar que una educación religiosa intercultural estaría orientada a “consultar y recordar las memorias culturales que sostienen el sentido de lo humano desde sus relaciones todas con la vida en nuestro ámbito de pensamiento, y ponerlas en diálogo con nuestras circunstancias y urgencias actuales” (p. 23). Una transformación intercultural de la educación religiosa implica asignarle las responsabilidades de consultar y recordar, y de ser honesta con la realidad-diversidad que nos circunda y que -de alguna manera- nos constituye.

A partir de su reubicación frente a -y junto a- la diversidad del referente religioso, la educación religiosa aprenderá a hablar en plural. Se *referirá* a las iglesias, las religiones, los dioses y las diosas, los calendarios litúrgicos, los tiempos sagrados, las narraciones sagradas, y no solamente a *la* iglesia, *la* religión, el único Dios, *la* palabra Dios, etc.

Una educación religiosa será intercultural si acoge los desafíos de la diversidad religiosa del país, es coherente con el principio de neutralidad religiosa del Estado en el ámbito educativo, genera conocimiento crítico acerca de las distintas tradiciones religiosas y espiritualidades, ayuda a reconocer en ellas posibilidades para humanizar la convivencia, es ocasión para el aprendizaje a partir de -y no a pesar de- las creencias y no creencias de quienes participan en los procesos educativos, y contribuye a reforzar la dimensión social de la educación.

La transformación intercultural de la educación religiosa ayudará a reconocer la forma en que los hechos y discursos religiosos, así como las diferentes espiritualidades, creencias y convicciones, inciden en la vida de las comunidades y de las personas. Los procesos educativos serán plataforma para la con-vocación, la convivialidad, el

reconocimiento de la diversidad y el compromiso a favor de un mundo más justo para todas las personas.

Una educación religiosa intercultural renunciará a modelos pedagógicos orientados a exigir que las personas aprendientes repitan y crean lo que alguien, en algún lugar y en algún momento, estableció como *verdadero*. Habilitará a las personas aprendientes para identificar las invitaciones de las distintas tradiciones religiosas a la reconciliación, la paz y la justicia entre ellas y con el mundo.

La interculturalidad tiene como objetivo promover una “mejor convivencia del género humano en y con su diversidad” (Fornet-Betancourt, 2018, p. 69). Por eso, una educación religiosa como la propuesta aquí buscará activar el espíritu de hospitalidad presente en las distintas espiritualidades y tradiciones religiosas, y hará de esa hospitalidad una ocasión para la vecindad (González, 2015). Valorará la diversidad de formas de acceso al saber presentes en las distintas tradiciones culturales y religiosas y generará procesos educativos no homogenizantes, en los que todas las personas aprendientes, sin renunciar a sus espiritualidades, convicciones, creencias y/o no creencias, se sientan a gusto, en casa. En otras palabras, “este modelo de educación religiosa respeta a todos, hace bien a todos y no perjudica a nadie” (Gruen, 2018, p. 55).

Referencias

- Bolaños, J. y Madrigal, A. (1989). *La catequesis en Costa Rica. Notas para la historia hasta 1992*. Bogotá: CELAM-CECOR.
- Comisión Nacional de Educación de la Conferencia Episcopal de Costa Rica. (2002). *Educación, iglesia y sociedad: para el desarrollo humano y social en el inicio del tercer milenio*. San José: CECOR.
- Cordeiro, D. (2015). Diversidade religiosa, direitos humanos e ensino religioso, en Adecir Pozzer et Al. (Org) *Ensino Religioso na educação. Fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: FONAPER-Editora saberes em diálogo.
- Departamento de Educación Religiosa (DER). (2004). *Programa de educación Religiosa: Educación diversificada*. San José: MEP.
- Fornet-Betancourt, R. (2017). Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica. *Concordia*, 71, 9-152.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). Unameditación de la ciencia. *Utopías y Praxis Latinoamericana*, 14(46), 127-134. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000300010



- Fornet-Betancourt, R. (2018). Interculturalidad y “pueblo”. Para continuar la conversación con la teología latinoamericana de la liberación. *Concilium*, 376, 61-69.
- González, M. (2015). *De la hostilidad a la hospitalidad*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Gruen, W. (2018). Ensino Religioso. Aprendizagem da religiosidade. *Diálogo, religião e cultura*, 89, 53-55.
- Méndez, J. M. (2019). *La Educación Religiosa en Costa Rica*. Heredia: UNA-SEBILA.
- Ministerio de Educación Pública. (1957). *Ley Fundamental de Educación*. San José, MEP.
- Zafra, R. (2015). La Suma de Canisio: catecismo del Concilio de Trento. *Anuario de la Historia de la Iglesia*, 24, 311-330.

