

FUNDAMENTALISMOS EN EL AULA: LAS “GENERACIONES” DE DOCENTES DE RELIGIÓN EN COSTA RICA Y SUS APROXIMACIONES A LA BIBLIA

FUNDAMENTALISMS IN THE CLASSROOM: THE “GENERATIONS” OF TEACHERS OF RELIGION IN COSTA RICA AND THEIR APPROACHES TO THE BIBLE

FUNDAMENTALISMOS NA SALA DE AULA: AS “GERAÇÕES” DE PROFESSORES DE RELIGIÃO NA COSTA RICA E SUAS ABORDAGENS À BÍBLIA

Hanzel José Zúñiga Valerio
hanzeljosz87@gmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: VALERIO, H. J. Z. Fundamentalismos en el aula: las “generaciones” de docentes de Religión en Costa Rica y sus aproximaciones a la Biblia. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 87-98, mai./ago.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i44.4465>

RESUMEN: El presente estudio analiza las perspectivas bíblicas que diferencian posibles grupos en el cuerpo de docentes de Educación Religiosa en Costa Rica. Partiendo de un estudio previo acerca de los énfasis en los Trabajos Finales de Graduación de dichos docentes se plantea, desde la hermenéutica bíblico-teológica percibida en asesoramientos y en centros educativos, la existencia de “tres generaciones” de profesores que coexisten en el sistema educativo. Según los marcos históricos reseñados por el autor, estos grupos de docentes tienen distintas formas de auto-percibirse y de aproximarse al texto bíblico. En la mayoría de los casos, la lectura de la Biblia que realizan está marcada por el biblicismo y/o por el integrismo respecto al Magisterio Católico Romano, lo que dificulta la labor de quienes, de forma minoritaria y aislada, proponen consciente o inconscientemente una utópica “cuarta generación” que dé lugar a una Educación Religiosa verdaderamente interreligiosa.

Palabras-Claves: Educación Religiosa. Costa Rica. Docentes de Religión. Biblia.

ABSTRACT: The present study analyzes the perspectives biblical facts that differentiate possible groups in the body from Teachers of Religious Education in Costa Rica. Starting off of a previous study about the emphasis in the Works Graduation Finals of said teachers arises, from the biblical-theological hermeneutics perceived in advice and in educational centers, the existence of “three generations” of teachers who coexist in the education system. According to the historical frameworks reviewed by the author, these groups of teachers have different

ways of self-perceiving and approaching the biblical text. In most cases, reading the Bible they make is marked by biblicism and / or by fundamentalism with respect to the Roman Catholic Magisterium, that hinders the work of those who, in a minority and isolated, consciously or unconsciously propose a utopian “fourth generation” that gives rise to an Education Religiosa truly interreligiosa.

Keywords: Religious Education. Costa Rica. Teachers of Religion. Bible.

RESUMO: O presente estudo analisa as perspectivas bíblicas que diferenciam possíveis grupos que integram o corpo de docentes do Ensino Religioso na Costa Rica. Partindo de um estudo prévio acerca das ênfases dos Trabalhos Finais de Graduação de tais docentes se propõe, desde a hermenêutica bíblico-teológica percebida em assessoramentos e em centros educativos, a existência de “três gerações” de professores que coexistem no sistema educativo. Segundo as bases históricas resenhados pelo autor, estes grupos de docentes possuem distintas formas de autopercepção e de aproximação com o texto bíblico. Na maioria dos casos, a leitura da Bíblia que realizam está marcada pelo biblicismo e/ou pelo integrismo relacionado ao Magistério Católico Romano, o que dificulta o trabalho de quem, de forma minoritária e isolada, propõe consciente ou inconscientemente uma utópica “quarta geração” que dê lugar a um Ensino Religioso verdadeiramente inter-religioso.

Palavras-Chave: Ensino Religioso. Costa Rica. Docentes de Religião. Bíblia.

INTRODUCCIÓN

En ese artículo haré un recorrido histórico por el proceso que ha conformado la actual asignatura de Educación Religiosa en Costa Rica. Ese trabajo historiográfico ya ha sido realizado por Méndez (2017), de forma muy competente. Quisiera enfatizar en las diferencias generacionales que puedo percibir al compartir con colegas de distintas edades, procedentes de diversas universidades, en particular de la Universidad Católica de Costa Rica (UCAT), en la cual fui estudiante y luego docente. Por esto considero imprescindible retomar algunos “hitos” que me permiten jugar con hipótesis de cambios en la formación de los/as docentes para luego hacer un intento por clasificar, desde elementos comunes, dichas “generaciones”.

Para este estudio, se toman en cuenta investigaciones realizadas que comparan los resultados de los trabajos finales de graduación (seminarios, tesis, cursos especializados) en la especialidad, encontrados en Zúñiga (2012) así como la investigación de la profesora Laura Fuentes Belgrave (2018) sobre la percepción de docentes y estudiantes en torno a la asignatura. Asimismo, es evidente que la labor que realizo “dentro” se puede traducir en un contacto directo y cotidiano con colegas, estudiantes y transformaciones del entorno. En todo caso, esta suerte de “etnografía” es siempre subjetiva, aunque trataré de estructurarla y sistematizarla con las voces de otros/as que perciben lo que he percibido de primera fuente por años.

He mencionado que pueden ser distinguidas “generaciones” en los/as docentes de Educación Religiosa Escolar (ERE) del sistema educativo costarricense. Dichas generaciones dependen de múltiples factores que se entrecruzan como la edad, la educación formal recibida, los influjos culturales (entre los cuales cuento el factor religioso) y que inciden en la estructura de pensamiento que evidencian en sus planeamientos, escritos o participaciones en los asesoramientos. Entendemos “generación” como un “conjunto de personas que, habiendo nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, adoptan una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento o de la creación” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2017). A la luz de esta definición, debemos reconocer la dificultad de rastrear las edades comunes mas no así de los influjos de la educación formal recibida en los centros para-universitarios y universitarios, manifestos en los productos finales de sus tesis, en su afiliación religiosa y en su forma de interpretar la Biblia.

La transformación de la sociedad costarricense en los últimos ochenta años ha colocado a la ERE en procesos de cambio también. El fenómeno religioso en Costa Rica ha mutado drásticamente: la hegemonía del catolicismo romano ha venido en declive y el ascenso de las iglesias de corte pentecostal y neo-pentecostal se ha sostenido a partir

de los años 70 y 80. También es importante subrayar el crecimiento de un sector de la población que se declara “sin religión” (sea agnóstico o ateo) así como de aquéllos que se consideran creyentes, pero no practicantes en cuanto no asisten con regularidad a las iglesias ni necesariamente comparten sus posiciones en materia de política, sexualidad o moral (FUENTES-BELGRAVE, 2013). Las aulas son una muestra representativa de estos cambios. Ahora bien, en medio de todo esto, ¿cuáles rasgos pueden servirnos para identificar grupos o esquemas de pensamiento en los/as docentes de ERE aún presentes en el sistema educativo costarricense?

TRES GENERACIONES EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA COSTARRICENSE Y SU LECTURA BÍBLICA

Yéndonos un poco más atrás, podemos ubicar los antecedentes de quienes forman parte de esa “primera generación” que pretendemos definir. Tras las reformas sociales de los años 40¹, el Estado costarricense autorizó a la Iglesia Católica -como parte de los acuerdos de la negociación- re-assumir las lecciones de Educación Religiosa obligatorias en los centros educativos públicos. Durante el proceso del Estado Liberal (1870-1940) la asignatura era totalmente opcional y ni siquiera formaba parte del currículo oficial, como nos enseña Molina (2008). Luego de 1940 continuó con su naturaleza opcional, pero formando parte de las asignaturas básicas y, para no recibirla, se debía enviar una nota especificando por qué y solicitando la exclusión de las lecciones, como se hace hasta la fecha. Quienes fueron nombrados como docentes de Educación Religiosa en ese momento eran agentes eclesiales “cualificados” (catequistas, sacerdotes, religiosas/os) para instruir a partir del *Catecismo abreviado de la doctrina cristiana* (1941) (Cf. MÉNDEZ, 2017), un documento adaptado de los catecismos del período, otrora libro de texto oficial para la educación pública.

Es evidente que, en la actualidad, no queda ningún docente de dicha época trabajando. No obstante, la influencia que tiene el así llamado “Estado Social de Derecho” en el imaginario del costarricense, siendo evocado en cada campaña política como pasado idílico y mitificado, sigue presente en la mente y el corazón de quienes se graduaron del *Instituto Pedagógico de Religión* (IPR, 1950-1993) nacido de la anterior *Escuela Catequística Arquidiocesana*. Luego de la II Conferencia del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en Medellín (1967), el Instituto vivió modificaciones incluyendo aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales a la formación religiosa ya dada, pero siempre con la meta puesta en que “el docente se constituyera en agente consciente de su misión evangelizadora, ejercida desde la educación religiosa escolar” (BOLAÑOS y MADRIGAL, 1989, p. 40).

1 Reformas políticas y económicas derivadas de varios acuerdos entre sectores sociales divergentes: Partido Republicano Nacional (Rafael Ángel Calderón Guardia, presidente en su momento), Partido Comunista de Costa Rica (posteriormente llamado Partido Vanguardia Popular dirigido por Manuel Mora Valverde) y la Iglesia Católica dirigida por el arzobispo Víctor Manuel Sanabria Martínez.

Los sucesivos cambios que sufre en su modificación de planes, en convenios (inclusive con la *Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión* de la Universidad Nacional durante casi tres años hasta 1983) y en la ampliación de cobertura con el *Departamento de Educación Religiosa* (DER), órgano del *Ministerio de Educación Pública* (MEP), hacen que sus egresados destaquen por una formación centrada en tres áreas: científico-humanista (elementos de filosofía y ciencias sociales), pedagógica (didáctica y teorías de la educación) y bíblico-religiosa.

Primera generación: del IPR como agentes evangelizadores

Acá podemos rastrear una “primera generación” de docentes aún presentes en las aulas y en las asesorías pedagógicas. Se trata de la generación del IPR que son egresados de esta institución vinculada a la catequesis arquidiocesana. La mayoría de las personas pertenecientes a este grupo tienen un vínculo con la iglesia institucional muy estrecho: son catequistas, coordinadores de grupos apostólicos y laicos practicantes. Su formación académica responde a criterios teológicos y pastorales que se desprenden de las conferencias de Puebla y San Domingo², así como de las instrucciones vaticanas “La Escuela Católica” (1977) y “El laico católico: testigo de la fe en la escuela” (1982).

Para ellos/as, la “mística” del docente de Educación Religiosa está en su condición de “evangelizadores” y miembros activos de la Iglesia Católica, por ende, programan sus clases tratando de adaptar los contenidos del programa vigente al año litúrgico y a las festividades del calendario católico-romano³. Podemos comprender que, en este grupo, la perspectiva ecuménica es poco tomada en cuenta y la interreligiosa inexistente. La cercanía a las personas no católicas debe ser evitada hasta el punto de gestar una clase donde se pregunta a los/as estudiantes, desde el primer día, su confesión religiosa para que el mismo/a docente lleve a cabo la solicitud de las cartas de los encargados legales y, así, facilitar el proceso de exclusión educativa (he conocido tres docentes con estas prácticas). Los dos ejes del programa de 1981 (Jesús y La Iglesia) se desgranaban en contenidos vistos desde la antropología teológica, la eclesiología y la Doctrina Social de la Iglesia. Aún ahora, los docentes de esta generación, siguen impartiendo los mismos contenidos en un programa que ha ido, poco a poco, cambiando su terminología, pero no sus enfoques doctrinales.

Desde el punto de vista hermenéutico-bíblico, el uso de la Biblia es meramente instrumental para ellos/as. Se trata de un elemento justificador de los textos magisteriales que también emplean sin mediación pedagógica alguna: se colocan fragmentos directos de las encíclicas pontificias o los documentos conciliares para que puedan ser leídos

2 En Costa Rica, según la sentencia del arzobispo Carlos Humberto Rodríguez Quirós luego de la II Conferencia del Episcopado Latinoamericano, “Medellín nunca se aplicará en Costa Rica” (MOLINA y PALMER, 2005, p. 23).

3 Esta práctica fue intervenida por el actual Departamento de Educación Religiosa argumentando que, siendo el programa un todo en secuencia, debe seguirse el orden de los contenidos sin privilegiar los elementos de la liturgia.

en conjunto con textos bíblicos afines. A pesar de haber tenido algunos docentes que emplearon métodos históricos en su análisis, se privilegia una lectura literalista de la Escritura hasta el punto de dedicar lecciones a transcribir fragmentos bíblicos y, a su vez, interpretarlos en sí mismos y en relación con los textos magisteriales. Se trata de una variable del biblicismo o literalismopues la Escritura tiene un monopolio de sentido en sí misma y se lee “a la letra”.

Segunda generación: jalones ecuménicos

La “segunda generación”, aún vigente en las aulas, corresponde al bloque mayoritario de los graduados actuales. Siendo que la UCAT fue fundada en 1993, desde ese momento hubo una lógica de continuidad con el IPR. No obstante, la diversificación de carreras y el nuevo compromiso que entrañaba el ser universidad implicó una mayor profesionalización: se da una notoria especialización en la didáctica, el planeamiento y los métodos de evaluación, todo por el papel destacable de Ana Isabel Mora Badilla, exprofesora de primaria y secundaria, asesora nacional y docente del área de investigación de dicha universidad. Ella, como egresada del IPR con los criterios anteriormente esbozados, fue la coordinadora y autora de los programas de estudio aún vigentes desde 1992. Su papel en la adecuación de los contenidos del programa de 1981 al reciente, así como la incorporación de uno de los temas transversales en 2004, fue destacado en cuanto dio pie a la apertura ecuménica en los mismos programas e introdujo una gradualidad desde la primaria hasta la secundaria. Eso sí, siempre desde la confesión católica.

En este contexto, la mayoría de los graduados de la UCAT provenientes del IPR asumieron estos nuevos retos y se salieron de la esfera “eclesiocéntrica” para asumir el reto ecuménico presente en sus aulas. Su perspectiva teológica, siempre apegada formalmente al Magisterio eclesial, toma consciencia del contexto y de la demanda de una apertura hacia grupos cristianos no católicos. Así se empiezan a mirar nuevas opciones en sus planeamientos que asumen una mirada cristocéntrica y en sus investigaciones que se preocupan por temáticas teológicas más allá de la pastoral (ZÚÑIGA, 2012). Los intentos por generar un diálogo ecuménico se hacen presentes en las aulas de estos docentes hasta el punto de desarrollar vínculos de colaboración con pastores/as de sus estudiantes para convivencias, retiros y actividades extracurriculares.

Es interesante que este grupo de profesores, siendo católicos practicantes, asuman estos nuevos retos, cuando hasta hace poco se les pedía su estricta afiliación a grupos eclesiales (para ser aceptados en la UCAT o ser nombrados como docentes). Esto se comprobaba mediante una carta de algún sacerdote que certificara su pertenencia eclesial. Vemos ambivalencias, desde el momento de la formación,

que inciden directamente en la práctica actual pues generan espacios confesionalmente católicos al margen de lo que hacen en sus aulas: buscan espacios en los cuales las manifestaciones de la piedad popular o de prácticas rituales del catolicismo (misas, bendiciones, peregrinaciones) sean legitimados por la autoridad institucional. El comité de "pastoral educativa" sirve aún como espacio autorizado para estos fines.

Su perspectiva de lectura de la Biblia, a pesar de la formación exegética recibida⁴, sigue reproduciendo ciertos rasgos de "concordismo" con las nuevas perspectivas pedagógicas asumidas y con los textos dictados por el Magisterio católico. El Antiguo Testamento (AT), como corpus plural que es en vinculación con el judaísmo y el islam, es prácticamente ignorado en las aulas. Tal vez esto sea mejor, en cuanto que, sin las herramientas requeridas, se podría estar en riesgo de caer en aplicaciones descontextualizadas de textos distantes y distintos a nuestra cultura. Pero también es un empobrecimiento pues centraliza cualquier posibilidad de análisis desde lo que Lathuilière (1996, p. 66) distingue como segunda corriente del "pietismo católico" centrada en la relación Cristo-Escritura donde, se asume la lectura tipológica del AT preparatoria al Nuevo Testamento (NT). La hermenéutica bíblica realizada depende, en mucho, de las experiencias de la vivencia eclesial y la Biblia sigue siendo un recurso empleado para justificar ciertas posiciones referidas a la dignidad humana y la creación, la familia y la sexualidad, Jesús e Iglesia. La forma de emplearla entre la primera y la segunda generación no varía mucho pues el literalismo sigue existiendo, aunque menos acentuado.

Tercera generación: apertura al diálogo intercultural

Ahora bien, para rastrear una tercera generación de docentes en las aulas debemos reseñar tres acontecimientos: el inicio del proceso de acreditación ante el Sistema Nacional de la Educación Superior (SINAES) de las carreras de Educación Religiosa de la UCAT en 2004; la inclusión de temas transversales al currículo costarricense plasmado en los programas vigentes, ahora "transversados" (2004); y el voto 2023-2010 de la Sala Constitucional sobre las "dos etapas" de la asignatura. Todo este contexto convulso ha hecho que muchos docentes, graduados en la generación anterior, así como los más recientes, vean la necesidad de alejarse de las aproximaciones explícitamente doctrinales y centrarse en los contenidos del programa como tal.

El ecumenismo es ya una realidad que logran identificar y un reto para su formación. Tal vez no se manejen los conceptos necesarios para asumir un diálogo abierto con todas las confesiones del universo cristiano, pero sí se reconoce ya la importancia de ese elemento para incluir más personas en el aula. Asimismo, el diálogo

4 Con los nuevos programas universitarios de las carreras de Educación Religiosa en la UCAT se precisó una formación en cinco cursos: Introducción a la Sagrada Escritura I (AT), Introducción a la Sagrada Escritura II (NT), Mesías en AT y NT, Epistolario Neotestamentario, Escritos Joánicos.

interreligioso es apenas incipiente pero la búsqueda por recuperar otras fuentes del mundo no cristiano se asoma a la puerta a partir del descubrimiento de la metodología intercultural. La incorporación en los contenidos de los cursos universitarios de una perspectiva de análisis intercultural comienza a ser contemplada. También se abre espacio a seminarios que, en varias casas universitarias, tratan el tema y nombres como Raúl Fornet-Betancourt y Raimon Panikkar se comienzan a escuchar, no sin temor y sin vigilancia.

Al haberse conocido el voto 2023-2010 de la Sala Constitucional, la necesidad de incorporar nuevos cursos que oxigenaran el currículo, inclusive de plantear nuevos planes de estudio, así como la discusión académica abierta en la *Asociación Foro de Educación Religiosa* y otros espacios ha permitido que los nuevos docentes tengan mayor acceso a la información y traten de aplicar nuevas metodologías en sus clases. Este grupo de docentes siempre son, en su mayoría, católicos practicantes, pero con vínculos menos estrechos. Ya no todos forman parte de las catequesis parroquiales, ya no todos conciben la Educación Religiosa como una labor evangelizadora, ya no todos se limitan a las técnicas tradicionales, sino que buscan innovar en el proyecto de vida de sus estudiantes desde una perspectiva ética.

Inclusive podemos anotar casos puntuales de docentes que, habiéndose graduado de la Escuela Ecuménica, de la UNED y de la misma UCAT, son de tradiciones protestantes (anglicanos, luteranos, evangélicos pentecostales, entre otros). También se debe destacar que existe un sector de docentes, minoritario, escondido, “en las fronteras”, que no son recurrentes en las prácticas sacramentales o piadosas, por ende, no las replican en sus centros educativos. Ellos/as no forman parte de las estructuras parroquiales y son conscientes de que su clase debe tomar otros rumbos para recuperar una población estudiantil que no quiere recibir la asignatura.

La lectura de la Biblia en este grupo se asume con mayor cuidado, es decir, no se utiliza como base de la clase sino como posibilidad de análisis dependiendo del contenido. Se seleccionan los textos y no necesariamente, como se solicitaba antes, todos los contenidos tienen una “iluminación bíblica”. El uso de la Biblia en el aula es un ejercicio complejo, en particular por el uso que hacen de ella los/as estudiantes, un uso que yo llamo “de segunda mano”, porque citan al pastor o al cura y no directamente el texto. En estas circunstancias, las personas de la “tercera generación” se apegan a la lectura cristocéntrica del texto o simplemente tratan de no emplearlo para no caer en estos predicamentos. Aunque la formación exegética en las universidades reseñadas no ha cambiado, las personas de esta generación se interesan más por los

temas históricos y, al tener los/as estudiantes acceso a nuevas tecnologías como internet, redes sociales y documentales especializados (History Chanel, Discovery, NationalGeographic), se preocupan por responder mejor a su auditorio. Los trabajos finales de graduación y tesis de los últimos años se centran más en la incorporación de metodologías dinámicas e interculturales. Incluso hay un alto porcentaje de personas que realizaron sus tesis y seminarios con objetivos fijados desde las ciencias sociales y educativas, no desde la pastoral o la acción eclesial (ZÚÑIGA, 2012).

Como podemos ver, las “fronteras” entre una generación y otra no están claramente establecidas. He conocido personas que fueron formadas en el IPR que han renunciado a su clase confesional para incorporar elementos interculturales en ella. Así como he conocido personas que tienen un año de graduados y se dedican a dar clases de “teología dogmática” que ni ellos mismos digieren. No obstante, sí podemos aglutinar elementos comunes en números importantes de docentes en estos tres grupos. Uno de estos elementos comunes ha venido siendo destacado en cada apartado: la lectura que de la Biblia hacen en sus aulas. El uso de un libro que -en nuestra cultura- tiene la característica de ser “sagrado”, con un “poder inherente” por su naturaleza “inspirada”, con una interpretación prefijada, como nos enseña Piñero (2007), (la Tradición en el catolicismo, la “sana doctrina” en el mundo evangélico) implica que sea un recurso “peligroso” en el aula de no ser bien empleado.

En las tres generaciones que hemos tratado de distinguir, hemos encontrado un componente, aún confesional. La lectura de un único texto “sagrado” y desde la perspectiva cristiana hace que, aunque la tercera generación, conozca aspectos de las metodologías interculturales y se interese por otras tradiciones religiosas, no se aborden esas experiencias en igualdad de condiciones. La lectura sesgada del texto bíblico que, en las dos primeras generaciones buscan absolutizarlo en sí mismo, puede generar ciertos conflictos de naturaleza fundamentalista: biblicismo, literalismo, fanatismo, integrista, concordismo magisterial (exégesis canónica), entre otros. Todos los anteriores son distintos, pero tienen en común el colocar un texto como fundamento de la autoridad de quien lo lee. Este fenómeno no tiene una finalidad de resguardo o respeto por el texto sino de justificar la posición quien lee dicho texto, sus actuales actitudes e interpretaciones. En último término, la finalidad es política. Ejemplos en la historia reciente no sobran. Pienso que una “cuarta generación” de docentes, desde una perspectiva interreligiosa e intercultural, debe atender esta emergencia de lecturas autoritativas y reduccionistas de la Biblia en la clase de religión.

¿CUARTA GENERACIÓN? DIÁLOGO INTERRELIGIOSO COMO ALTERNATIVA A LOS FUNDAMENTALISMOS

¿Podríamos pensar en una cuarta generación? No sólo es deseable, sino que es necesario. La clave de esta nueva generación de docentes está en la apertura a la pluralidad. El uso de la Biblia es importante, sí, pero si desde la escuela pública podemos hacer entrar al estudiante en un diálogo con su propia cultura y con otras no necesariamente presentes en el entorno, habremos colocado la base para crear espacios de diálogo abierto.

La clase de ERE que pienso para esta nueva generación de docentes tiene un criterio esencial: la descentralización a partir de la diversidad. El reconocer la pluralidad en todos los ámbitos de la sociedad genera, en una clase como la nuestra, la pregunta inmediata por la diversidad religiosa. En niños/as y adolescentes, hace surgir la inquietud por el estatuto de religiones y espiritualidades que, de seguro, han visto en este nuestro mundo globalizado. Pero, precisamente, en la inquietud que surgiría del/la estudiante se encuentra la posibilidad para construir una sociedad con mayores cuotas de tolerancia y de admiración por lo diferente.

La respuesta del docente de una cuarta generación debería estar en la apertura de nuevos caminos, no en señalar el punto final de un trayecto. Dicho de otro modo, el/la docente tiene la responsabilidad ética de mostrar que la religión es una manifestación de búsqueda y no un recetario de respuestas; que la religión es abierta a las preguntas y no debería estar cerrada en los dogmas; es más, su naturaleza responde más a las posibilidades que nos abre un interrogante que a la contestación que cierra un diálogo.

Comenzar a abrir las posibilidades para que las personas, desde su infancia, tengan un auténtico sentido de admiración ante la pluralidad cultural, ante la diversidad étnica y religiosa, nos ahorraría muchas vidas humanas, asesinadas física o psicológicamente. Conocer de la diversidad de su propia religión así como conocer la existencia de otras que conviven en un espacio estrecho como nuestro mundo, discutir problemas cotidianos que tocan fibras fundamentales de los Derechos Humanos (DDHH), analizar casos donde la dignidad humana es puesta en entredicho, estudiar los prejuicios que tiene nuestro impacto sobre el planeta y nuestra responsabilidad ética ante el uso de los avances tecnológicos, así como muchos otros elementos, es la clave que pienso para defender la pertinencia de una asignatura como esta. Sí, al final me he puesto apologético, pero es una apologética en función de la no exclusión y de la visibilización de realidades que siempre han convivido entre nosotros, pero por mucho tiempo, por el afán de usar unos lentes únicos, nos hemos negado a reconocerlas.

Para muchos esto suena a relativismo, pero no quiero caer en exacerbar (-ismo) mi posición. Considero que relativizar el cristianismo es una necesidad para el auténtico diálogo. No quiero que se me malentienda, cuando pienso en “relativizar” estoy especulando sobre un antónimo de “absolutizar”. Es decir, quisiera pensar el cristianismo como lo que siempre fue: “los” cristianismos y que esa misma pluralidad a lo interno del movimiento se refleje en su contacto con otras tradiciones religiosas igualmente plurales. La particularidad de cada religión o espiritualidad no se diluye en el momento de reconocer la valía intrínseca de las otras creencias, sino que, por el contrario, logra dilucidar con mayor nitidez la propia identidad. No se trata de renunciar a nuestras identidades, sino de enriquecerlas, después de todo, la evolución biológica nos ha enseñado que somos seres en construcción, con posibilidades inusitadas por delante.

Con esto podríamos ganarnos las críticas de los prejuicios anti-ecuménicos y anti-inter-religiosos pues en esas críticas subyace el miedo ante el sincretismo (LATHUILIÈRE, 1996), ante la pérdida de protagonismo y, finalmente, ante la pérdida de poder en la esfera pública. Pero más que todo eso, las reacciones violentas ante los cambios se explican por el temor que siente quien se ve cuestionado en sus “fundamentos”, quien no tiene respuesta a la complejidad y que se siente perdido frente a la novedad: “Se trata de una reacción patológica ante la quiebra de estabilidad del mundo, de los cimientos de la religión, de la familia y de la sociedad” (TAMAYO, 2004, p. 98).

Los grupos que adversan estas posiciones, como la que representamos los miembros del *Foro Interreligioso de Costa Rica* (FICR) fundado en complicidad con mis estudiantes, es más, motivado por ellos/as, evidencian la intolerancia frente a la diversidad con sus discursos de victimización constante (IBARRA, 2011) (“sólo piensan en esos otros, no piensan en las mayorías”, “somos perseguidos los cristianos”, “no hay respeto para los católicos”, entre otras expresiones). Tal vez, si hubiesen tenido la posibilidad de asumir en su propia vida el principio esencial del diálogo que radica en contemplar al otro como un *altera pars mei* (PANIKKAR, 2012) o una parte muy mía de mí, podrían superar esos miedos y abrirse a la riqueza de la diversidad religiosa. No se trata de relativismo, sino de complejidad. No se trata de sincretismo, sino de riqueza. Siguiendo a Arregi (2011, p. 36) debemos subrayar que los textos sagrados de nuestras tradiciones religiosas no “están escritos [...] porque ni el más fundamentalista de los fundamentalistas lee sin interpretar. El texto siempre dice más que lo dicho pues así nació, como narración en construcción. La revelación del texto consiste en su interpretación”.

Ubicándome en mi tradición, los primeros cristianos consideraban los evangelios como “Palabra de Dios” en cuanto eran leídos como *performance* (AGUIRRE, 2015),

como representación actualizadora, no en su simple estatus de libro que, cerrado, era solo eso: un libro. Una nueva generación de docentes debe llenar a sus estudiantes de posibilidades, no sólo con textos bíblicos, sino también con fragmentos de las más diversas tradiciones (judaísmo, islam, hinduismo, budismo, fe baha'i, narraciones de los pueblos originarios) y con fragmentos de la más maravillosa literatura en la pluma de Debravo, Belli, Borges y Cortázar porque, en cuanto fragmentos inspiradores, son textos inspirados. Esto no diluiría la Biblia, al contrario, haría destacar su particularidad en medio de la diversidad. Relativizaría, eso sí, los sentimientos de superioridad, exclusión, violencia y discriminación. He aquí el papel que, según mi punto de vista, deberían jugar los textos sagrados en una clase de Educación Religiosa transformadora, inclusiva y promotora de una nueva sociedad.

REFERENCIAS

AGUIRRE, R. **La segunda generación y la conservación de la memoria de Jesús: el surgimiento de los evangelios**. Estella: Verbo Divino, 2015.

ARREGI, J. **Los fundamentalismos religiosos: los fundamentalismos**. Madrid: Centro Evangelio y Liberación, 2011.

FUENTES-BELGRAVE, Laura. ¿Un menú de creencias a fuego lento?: Acercamiento sociológico a la religión en Costa Rica. **Siwô'**, v. 7, n. 1, p.55-59, 2013.

FUENTES-BELGRAVE, Laura. ¿Cantar, rezar y colorear? Práctica de docentes y percepciones de estudiantes sobre la educación religiosa en Costa Rica. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano de Educación Religiosa en Clave Intercultural. Heredia/Costa Rica. Universidad Nacional (UNA), 23 mayo 2018.

BOLAÑOS, J. M., MADRIGAL, A. **La Catequesis en Costa Rica**. Notas para la historia hasta 1992. Bogotá: CELAM, 1989.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. Edición del Tricentenario. Actualización 2017. Disponible en <http://dle.rae.es/>. Acceso en 20 de May de 2018.

IBARRA, E. El fenómeno de los fundamentalismos y sus principales manifestaciones: **Los fundamentalismos**. *XXXI Congreso de Teología*, Madrid: Centro Evangelio y Liberación, 2011.

LATHUILIÈRE, P. **Le fondamentalismecatholique**. Paris: Du Cerf, 1993.

MÉNDEZ, J. M. M. La educación religiosa en Costa Rica: la intersección de lo político y lo eclesial. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 41, p. 154-167, Mai/Ago 2017.

MOLINA, I. Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). **Diálogos: Revista Electrónica de Historia**, v. 8, n. 2, p. 149-356, agos. 2007-feb. 2008.

MOLINA, I., PALMER, S. **Costa Rica del siglo XX al XXI**. Historia de una sociedad, San José: EUNED, 2005.

PANIKKAR, R. **Pluralisme et interculturelité**. Cultures et religions en dialogue. Paris: Du Cerf, 2012.

PIÑERO, A. **Los libros sagrados en las grandes religiones**. Los fundamentalismos. Barcelona: Herder, 2007.

SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. **El laico católico**: testigo de la fe en la escuela. Roma: Editrice Vaticana, 1982. Disponible en: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_sp.html. Consultado en 8 de jul. 2018.

SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. **La Escuela Católica**. Roma: Editrice Vaticana, 1977. Disponible en: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_sp.html. Consultado en 8 de jul. 2018.

TAMAYO, J. J. **Fundamentalismo y diálogo entre las religiones**. Madrid: Trotta, 2004.

ZUÑIGA, H. Énfasis de los trabajos finales de graduación realizados en la carrera de Educación Religiosa desde el año 2006 hasta el 2010. **Paidagógós**, v. 2, p. 95-109, 2012.

Recebido em: 09/07/2018

Aprovado em: 08/08/2018

Publicado em: 31/08/2018