

ISSN 2215-227X
EISSN: 2215-2482

SIWÔ ’

Revista de Teología

Revista de Estudios Sociorreligiosos

Volumen 13, Número 2

2020



SIWO[®]

Revista de Teología Revista de Teología es una publicación semestral de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Costa Rica. Esta publicación tiene como objetivo promover el desarrollo de la investigación teológica y del campo de las ciencias de la religión en el ámbito nacional e internacional; los artículos son originales e inéditos y discuten temas asociados al campo de los estudios teológicos y religiosos. Está dirigida a estudiantes, profesores e investigadores nacionales e internacionales. Se publica dos veces al año y contiene artículos inéditos de investigadores de diversas partes del mundo. Aparece indexada en Latindex, Actualidad Iberoamericana y Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

COMITÉS EDITORIALES

Equipo Editorial

Dra. María Cecilia Leme Garcez (Editora en Jefe)

Dr. Francisco Mena Oreamuno

Bach. Montserrat Chaves Chavarría

CONSEJO EDITORIAL

Carlos Alberto Cioce Sampaio, Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil

Elcio Cecchetti, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Brasil

Elisabeth Cook, Universidad Bíblica Latinoamericana, Costa Rica

Héctor E. López Sierra, Seminario Bautista de la República Dominicana (SEBAREDO), Puerto Rico

Lilian Blanck de Oliveira, Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil

Silvia Regina de Lima Silva, Departamento Ecuménico de Investigación (DEI), Costa Rica

Violeta Rocha, Ex rectora de la UBL, Nicaragua

José Mario Méndez Méndez, Universidad Nacional, Costa Rica

Juan Manuel Fajardo, Universidad Nacional, Costa Rica

María Auxiliadora Montoya, Universidad Nacional, Costa Rica

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Raúl Fernet-Betancourt, Missionswissenschaftliches Institut Missio, Aachen, Alemania

Luis Rivera-Pagán, Princeton Theological Seminary, Princeton, New Jersey, Estados Unidos

Jung Mo Sung, Universidade Metodista, Sao Paulo, Brasil

Helio Gallardo, Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Maricel Mena, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Juan José Tamayo, Universidad Carlos III, Madrid, España

Héctor Samour, UCA, El Salvador

Manuela Ceballos, University of Tennessee, Estados Unidos

Elsa Tamez Luna, Sociedades Bíblicas Unidas, Colombia

Y.T. Vinejaraj, Dharma Jyoti Vidya Peeth and Nav Jyoti Post-Graduate Research Center, New Dehli, India

Auspiciada por
Editorial Sebila
Universidad Bíblica Latinoamericana
Convenio UNA-UBL

Dirección: Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión

Universidad Nacional

Aparatado 86-3000. Heredia, Costa Rica.

Teléfonos: 2562-4061 / 2562-4063 (fax)

Correo electrónico: revistasiw@una.ac.cr

Impresión: Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional



CONTENIDO

- 3** Índice
Index
Índice
- 5** Presentación
Presentation
Apresentação
José Mario Méndez Méndez
Nelise Wielewski Narloch
- 9** La educación religiosa en Costa Rica: Aportes desde la interculturalidad
Religious education in Costa Rica: contributions from interculturality
A educação religiosa na Costa Rica: contribuições a partir da interculturalidade
José Mario Méndez Méndez
- 27** Educación religiosa en territorio brasileño
Religious education in Brazilian territory
O ensino religioso em território brasileiro
Simone Riske-Koch
Lilian Blanck de Oliveira
- 57** La casa habitada. Educación religiosa intercultural y crítica
The inhabited house. Intercultural and critical religious education
A casa habitada. Educação religiosa intercultural e crítica
Nelise Wielewski Narloch
- 71** Biocolonialidad: Desafíos a las religiones y a las espiritualidades
Biocoloniality: Challenges to Religions and Spiritualities
Biocolonialidade: desafios às religiões e às espiritualidades
Juan Carlos Valverde Campos
- 95** Los programas de educación religiosa requieren incluir la perspectiva de género
Religious education programs need to include a gender perspective
Os programas de educação religiosa requerem incluir a perspectiva de gênero
Kattia Isabel Castro Flores
- 117** Normas para la presentación de artículos

Presentación

Presentation

Apresentação

La enseñanza de la *doctrina cristiana* existió en Costa Rica desde que se creó la primera escuela elemental en 1594. La formación cristiana fue parte de los espacios educativos públicos hasta la reforma educativa impulsada entre 1884 y 1886. Hace 80 años, el 10 de noviembre de 1940 –mediante la Ley N.º 21 de Rafael Ángel Calderón Guardia– fue restablecida la *enseñanza de la religión* en las escuelas públicas de Costa Rica.

Desde entonces, el mapa religioso del país se ha modificado y continúa modificándose. La diversidad de creencias y espiritualidades, así como de tradiciones culturales constituye un desafío cada vez mayor para el sistema educativo costarricense y, particularmente, para la educación religiosa.

Además, el cambio en el Artículo 1 de la Constitución Política –que ahora describe al país como un Estado pluricultural y multiétnico– exige que se superen, de una vez por todas, las diversas formas de exclusión y de

injusticia cultural que han sido no solo toleradas sino también promovidas desde la educación. No se puede aceptar que los espacios educativos sean lugares en donde la diversidad se niegue, invisibilice o deslegitime.

Los currículos suelen ser zonas de luchas y de conquistas, de ocupación, de cooptación y de control; pero también de emancipaciones y resistencias. Eso es particularmente evidente en el campo de la educación religiosa. En Costa Rica ninguna otra disciplina escolar ha sido objeto de tantas luchas y “ocupaciones” expresadas, por ejemplo, en la derogación del Concordato con el Estado de la Ciudad del Vaticano y la posterior organización política partidista con el fin de restaurar la Educación Religiosa (finales del siglo XIX y principios del XX); la llamada de atención al Estado costarricense por parte del Comité de Derechos Humanos de la ONU (1994), la declaración de inconstitucionalidad de la *Missio Canónica* como requisito para el ejercicio de la docencia (2010), la actual presión

por parte de la iglesia católica para que se establezca una educación religiosa de carácter confesional en educación básica, la propuesta de una educación acorde con las propias convicciones religiosas, incluida en el proyecto de Ley para la libertad religiosa y de culto (Expediente 21.021), entre otras.

Estas luchas han tenido lugar, ante todo, porque las áreas educativas siempre han sido reconocidas por su capacidad para construir subjetividades acordes a los intereses de los grupos dominantes; pero también porque en ellas y en torno a ellas es posible generar dinámicas de resistencia y transformación.

En este contexto, se pueden vislumbrar tres posibilidades para la educación religiosa:

- El mantenimiento de una educación religiosa de matriz cristiana, como la que se impuso desde la colonia.
- La desaparición de esa educación religiosa, por no hacerse cargo de la diversidad religiosa y cultural del país.
- La transformación de la educación religiosa para que, desde una perspectiva intercultural, promueva experiencias educativas en las que la diversidad – lejos de ser entendida como un problema– sea acogida como

una posibilidad para el aprendizaje y la convivencia.

¿Por qué promover una transformación intercultural de la educación religiosa costarricense?

En primer lugar, porque Costa Rica es un Estado pluricultural y multiétnico (Art. 1 de la Constitución). Lo ha sido siempre, pero ahora lo es “constitucionalmente”. Tal reconocimiento debe tener consecuencias en el sistema educativo, y –particularmente– en la educación religiosa. La diversidad cultural y religiosa de Costa Rica demanda procesos educativos inclusivos en los que todas las personas –independientemente de sus creencias, convicciones y experiencias religiosas– se sientan “en casa”.

En segundo lugar, porque las diversas religiones solo pueden expresarse, comunicarse y comprenderse a través de los lenguajes y recursos simbólicos de las diferentes culturas. No hay prácticas religiosas fuera de los entornos y de las referencias culturales de las personas.

En tercer lugar, porque la pedagogía intercultural implica ruptura con todas las formas de discriminación e intolerancia motivadas en la diversidad de culturas. La interculturalidad amplía los espacios de acogida, de conversación, de escucha, de encuentro.

En cuarto lugar, porque en Costa Rica, así como en otros países de América Latina, lo religioso es un elemento importante para la construcción de identidades y de vínculos comunitarios.

En quinto lugar, porque, según la UNESCO, las religiones son patrimonio de la humanidad cuyo conocimiento es fundamental para el desarrollo de valores ciudadanos. Conocer los aportes de las distintas tradiciones religiosas es un derecho de todas las personas. Este conocimiento contribuye a la superación de los prejuicios y de la violencia religiosa.

En sexto lugar, porque la actual política educativa costarricense busca crear “Espacios para el vínculo, la convivencia y el desarrollo del potencial de cada persona en el centro educativo: Los proyectos educativos curriculares y co-curriculares favorecerán la construcción de los principios éticos y democráticos, en entornos de equidad, probidad y sostenibilidad y el fortalecimiento de la participación estudiantil”¹.

Finalmente, una transformación intercultural del quehacer educativo en el campo de la educación religiosa es urgente porque el voto 2023-2010 de la Sala Constitucional se fundamenta en

los principios de separación entre religión y educación, y de neutralidad religiosa del Estado en el ámbito educativo: “el Estado costarricense está llamado y obligado a respetar el principio de la neutralidad religiosa” (Voto 2023-2010, V). Tales principios refuerzan la perspectiva intercultural y la posibilidad de facilitar procesos educativos que promuevan el diálogo y la convivencia.

Paulo Freire, en *Pedagogía de la esperanza*, habla sobre la necesidad de *esperanzar* la educación. En otras palabras, se trata de animar, estimular, alentar. Esto significa sentir, creer y pensar en nuevas posibilidades y otros modelos pedagógicos posibles y necesarios para la convivencia. Este número de la *Revista Siwö* viene para *esperanzar* la educación religiosa. Recoge aportes de personas que apuestan por una educación religiosa libre de toda discriminación. Es un homenaje a quienes –desde las aulas– se han comprometido con el desarrollo y acompañamiento de procesos educativos interreligiosos, interculturales, liberadores, sin proselitismos, en los que todas las personas aprendientes se sientan convidadas a aprender y a convivir gracias a sus diferencias.

José Mario Méndez Méndez
Nelise Wielewski Narloch
Editores invitados

1 Ministerio de Educación Pública, "Política educativa" (San José: MEP, 15), <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf> (consultado el 14 de julio 2019).

La educación religiosa en Costa Rica: Aportes desde la interculturalidad

Religious education in Costa Rica: Contributions from Interculturality

O ensino religioso na Costa Rica: contribuições a partir da Interculturalidade

*José Mario Méndez Méndez*¹
Universidad Nacional

Resumen

En Costa Rica se carece de una reflexión sólida sobre el estatuto curricular de la educación religiosa. Si somos un país constitucionalmente multicultural y pluriétnico, resulta necesario asumir la tarea de clarificar el aporte específico de la educación religiosa en el conjunto de la propuesta educativa nacional. Esta tarea implica diálogos y búsquedas en torno a los objetivos, el “objeto de estudio”, los criterios metodológicos, las áreas temáticas a privilegiar, el perfil de la persona docente, los criterios para la evaluación de los aprendizajes y el diálogo con otros componentes curriculares del sistema educativo nacional. Ese trabajo busca ofrecer algunas pistas que, junto a otros aportes, pueden contribuir al replanteamiento curricular de la educación religiosa costarricense desde una perspectiva intercultural.

Palabras clave: Educación religiosa, currículo, interculturalidad.

Abstract

In Costa Rica there is a lack of solid reflection on the curricular status of religious education. In a constitutionally multicultural and multiethnic country like this, it becomes necessary to assume the task of clarifying the specific contribution of religious education in the whole of the national educational proposal. This task involves dialogues and searches around topics like objectives, the “object of study”, methodological criteria, thematic areas to emphasize, the teacher profile, the criteria for learning evaluation and for dialogue with other curricular components of the national educational system. This work seeks to offer some clues that, along with other contributions, can contribute to the curricular rethinking of Costa Rican religious education from an intercultural perspective.

Keywords: Religious education, curriculum, interculturality.

1 Académico en la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión - Universidad Nacional, Costa Rica. Doctor en Filosofía Iberoamericana por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador. Correo electrónico: jose.mendez.mendez@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3838-5298>

Resumo

Na Costa Rica, faz falta uma reflexão sólida sobre a estrutura curricular do ensino religioso. Como somos um país multicultural e multiétnico constitucionalmente, será necessário assumir a tarefa de esclarecer a contribuição específica do ensino religioso em toda a proposta educacional nacional. Esta tarefa envolve diálogos e buscas em torno dos objetivos, do "objeto de estudo", dos critérios metodológicos, das áreas temáticas a serem privilegiadas, do perfil do docente, dos critérios de avaliação das aprendizagens e de diálogo com os outros componentes curriculares do sistema educacional nacional. Este artigo procura oferecer algumas pistas que, juntamente com outras contribuições, possam contribuir para o repensar curricular do ensino religioso na Costa Rica a partir de uma perspectiva intercultural.

Palavras chave: Ensino religioso, currículo, interculturalidade.

1 Introducción

En Costa Rica, el restablecimiento de la educación religiosa ocurrió en el año 1940. Desde la perspectiva curricular, es posible distinguir en ella al menos tres grandes etapas: la primera, desde dicho año hasta finales de la década de los 80. Se trata del período en el que la educación religiosa fue desarrollada desde un *modelo catequístico*. Durante este período, los programas de estudio tuvieron una base doctrinal cristiana y fueron elaborados con la colaboración de agentes pastorales de la iglesia católica.

El segundo período se desarrolló durante la década de los 80 y la primera mitad de la década de los 90. En este, la educación religiosa trató de renunciar a su talante catequístico y comenzó a acoger modelos curriculares del Ministerio de Educación Pública, pero conservando objetivos y contenidos de matriz católica. Se trata de la

sustitución del *modelo catequístico* por uno *teológico*.

El último período corresponde a la elaboración de los programas de 1996, que fueron revisados en el año 2005, y que son los que todavía se utilizan en la educación pública costarricense. Se trata de programas que intentaron combinar su matriz cristiana-católica con opciones curriculares más recientes como las que se referían a la educación por competencias o a la transversalidad de temas como cultura ambiental para el desarrollo sostenible, educación integral de la sexualidad, educación para la salud y vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz². En este período se prolonga el *modelo teológico*.

Durante estos 80 años no ha sido posible abandonar del todo el modelo catequístico, ni se han dado pasos relevantes hacia una educación religiosa

² Ministerio de Educación Pública (MEP). *Educación religiosa III ciclo*. (San José: MEP, 2005), 2.

con identidad propia. El hecho de que la Conferencia Episcopal de Costa Rica haya intervenido decididamente, tanto en la elaboración de los programas como en la formación y selección del personal docente, ha impedido que la educación se repiense críticamente y redefine su identidad en diálogo con el contexto, con las pedagogías y con las políticas curriculares del país.

En estas páginas se busca ofrecer algunas pistas que, junto a otros aportes, pueden contribuir al replanteamiento curricular de la Educación Religiosa costarricense desde una perspectiva intercultural.

2 La transformación curricular en la educación costarricense

Los componentes curriculares corresponden a áreas del conocimiento que están en función de las políticas educativas del Estado. Ellos son dinámicos y flexibles. No se los puede entender aislados, sino en diálogo y complementariedad. La educación religiosa es uno de los componentes curriculares de la educación costarricense.

En Costa Rica, la transformación curricular de los últimos años se fundamenta en la política curricular denominada *Fundamentación pedagógica para la transformación curricular: educar para una nueva ciudadanía*, publicada por el Viceministerio

Académico del Ministerio de Educación Pública. Allí se indica que la educación para una *nueva ciudadanía* se basa en los derechos humanos y considera la necesidad de asumir deberes ciudadanos. Además, allí se indica que:

los procesos educativos buscan, así, la formación de personas que se aceptan y se respetan a sí mismas, que respetan a las demás personas y al medio ambiente; dichos procesos se enfocan en hombres y mujeres que, en igualdad de condiciones, puedan desarrollar plenamente sus potencialidades.³

Según ese mismo documento, los tres pilares que conducen este proceso de transformación curricular son “la ciudadanía para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con identidad nacional, y la ciudadanía virtual con equidad social”⁴. La tarea de transformación curricular, desde la perspectiva de la nueva ciudadanía, implica asumir importantes retos, como la formación continua de las personas que integran cada comunidad educativa, la mediación pedagógica adecuada para construir conocimientos, el fomento de ambientes de aprendizaje, diversos y enriquecidos, y la evaluación formativa y transformadora.

3 Viceministerio Académico. *Educación para una nueva ciudadanía*. (San José: MEP, 2017), 11.

4 Viceministerio Académico, *Educación para una nueva ciudadanía*, 14.

En este documento se indica también que, para encaminar adecuadamente los procesos educativos orientados a la transformación curricular, se establece un diseño curricular basado en *habilidades*. Aquí se entiende que las habilidades están relacionadas con: “[...] la capacidad de las personas para solucionar problemas y realizar tareas diversas, dentro de una pluralidad de condiciones, ambientes y situaciones”⁵.

Se trata, entonces, de una transformación curricular basada en el desarrollo de habilidades que potencian la nueva ciudadanía. Estas habilidades abarcan cuatro dimensiones: a) Maneras de pensar: se refiere al desarrollo cognitivo de cada persona, por lo que implica las habilidades relacionadas con la generación de conocimiento, la resolución de problemas, la creatividad y la innovación; b) Formas de vivir en el mundo: es la dimensión que conlleva el desarrollo sociocultural, las interrelaciones que se tejen en la ciudadanía global con el arraigo pluricultural y la construcción de los proyectos de vida; c) Formas de relacionarse con otros: desarrollo de puentes que se tienden mediante la comunicación y la colaboración; d) Herramientas para integrarse al mundo: es la apropiación de las tecnologías digitales y otras formas de integración, así como

la atención que debe prestarse al manejo de la información.⁶

Para cada una de esas habilidades, el documento citado recoge y sugiere una serie de indicadores desde los cuales se busca potenciar “[...] una educación inclusiva que se apoye en el respeto hacia la diversidad y hacia cada una de las particularidades que hacen al ser humano único y valioso”⁷. Ese es, en síntesis, el marco curricular desde el cual se ha desarrollado, en los últimos años, un proceso de revisión de los programas de las diversas disciplinas que existen en el sistema educativo costarricense. Hay que aclarar, sin embargo, que los programas de educación religiosa siguen sin ser transformados.

3. La educación religiosa como componente curricular en Costa Rica

La educación religiosa es, según los programas vigentes, una parte del currículo descrita como acción eclesial, civil y educativa (en ese orden). Como acción eclesial, se refiere a:

[...] una tarea evangelizadora, orientada especialmente hacia la persona, la sociedad y la cultura, para una situación histórica y social concreta. Ella está en relación e interdependencia

5 Viceministerio Académico, *Educación para una nueva ciudadanía*, 27.

6 Viceministerio Académico, *Educación para una nueva ciudadanía*, 30.

7 Viceministerio Académico, *Educación para una nueva ciudadanía*, 32.

con la Pastoral Educativa, tiene íntima vinculación con otras áreas pertenecientes a la Pastoral Profética y con la inculcación del Evangelio.⁸

Como acción civil, la educación religiosa costarricense “[...] asume y orienta la vida humana, social, cultural y ética de la nación, promueve el desarrollo humano, ético y trascendente de nuestro pueblo, con el fin de contribuir a la formación integral de la Persona y la sociedad desde la perspectiva cristiana”⁹.

Finalmente, como acción educativa, “[...] se apoya en la fe y en la vivencia cristiana, desde su planteamiento religioso y ético; uno de sus propósitos es facilitar a los educandos la construcción del aprendizaje en relación con el núcleo central del mensaje cristiano”¹⁰.

Las tres razones que, según los programas, justifican la educación religiosa, coinciden en la centralidad de lo que reiteradamente se denomina, *perspectiva cristiana* o *visión cristiana*. Según los programas vigentes, la educación religiosa, por ser una asignatura y componente del currículo, tiene *objeto y razón, propósitos, contenido y metodología propios*; se plantean “[...] contenidos de la fe católica y aprendizajes, que se distinguen en gran medida por su carácter axiológico, afectivo y

vivencial”¹¹. Estos contenidos son organizados en tres grandes áreas:

- El cristiano en interacción consigo mismo y con su entorno familiar, social, cultural y religioso, en cuanto condición fundamental para su actuar como hijo de Dios.
- El cristiano en interacción con la creación y sus posibilidades para la ciencia y la tecnología, desde la perspectiva de su compromiso como colaborador en la obra de Dios.
- El cristiano en interacción con la comunidad eclesial como seguidor de Cristo y constructor de la civilización del amor.¹²

Al referirse al *objeto y razón* de la educación religiosa, se señala a la persona humana en interacción e interdependencia consigo mismo, con las demás personas, con la cultura, con la naturaleza, con el ambiente y con Dios, siempre desde sólidos principios cristianos.

En cuanto a los *propósitos*, el programa indica que con la educación religiosa se busca promover principios teóricos de carácter religioso y evangelizador, desde el núcleo esencial del mensaje cristiano y según la fe católica. También se pretende impulsar acciones educativas, religiosas y evangelizadoras como partes integrantes del

8 MEP, *Educación religiosa III ciclo*, 16.

9 MEP, *Educación religiosa III ciclo*, 16.

10 MEP, *Educación religiosa III ciclo*, 16.

11 MEP, *Educación religiosa III ciclo*, 19-20.

12 MEP, *Educación religiosa III ciclo*, 21.

proceso personal, social, cultural y ético. Finalmente, la Educación Religiosa se propone propiciar la valoración de la persona, la familia, la situación social, el entorno cultural, Jesús y la iglesia, así como promover una visión cristiana del ser humano, de la cultural y del mundo.

En cuanto a la *metodología*, se indica lo siguiente: “[...] el aprendizaje lo facilita mediante una metodología proveniente del dinamismo y riqueza del mensaje cristiano con sus exigencias éticas y de fe, así como por medio de una relación estrecha con la metodología y orientación científica de otras asignaturas del plan de estudios”¹³. Se trata de un enfoque metodológico que:

[...] involucra procesos deductivos e inductivos que facilitan al educando la construcción y reconstrucción del conocimiento con el fin de fortalecer la autonomía y la libertad, en función de su condición de protagonista en el proceso de transformación personal, social, cultural y espiritual respondiendo a la visión humanista, constructivista y académica estipulada.¹⁴

El Estado costarricense cuenta, además, con otros instrumentos en los cuales se suele fundamentar un currículo de educación religiosa de matriz cristiana. Uno de ellos es el Manual Descriptivo de Especialidades Docentes, de

la Dirección General de Servicio Civil (DGSC), en el cual se estipula que:

La Educación Religiosa es un componente importante del currículo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada de nuestro sistema educativo, busca que los alumnos asimilen y hagan propio el sistema de creencias, de juicios morales, de normas de conducta y de símbolos y ritos de la religión oficial de nuestro país. Esta se orienta de manera que los educandos participen de una educación integral y la vivencia de su compromiso como cristianos.¹⁵

Otro instrumento al que se hace referencia con frecuencia es la Ley Fundamental de Educación (1957) que, en sus artículos 3 (incisos b y c), 13 (inciso h) y 14 (inciso b), plantea como una de las finalidades de la educación costarricense el hecho de propiciar y cultivar los valores cristianos en el estudiantado.

Desde el año 2019, el Departamento de Educación Religiosa, a través de su sitio web oficial, describe así la Educación Religiosa costarricense:

La Educación Religiosa es una asignatura básica del plan de estudios del sistema educativo costarricense. Colabora con la formación integral del estudiantado, en cuanto enriquece los

13 MEP, *Educación religiosa III ciclo*, 20.

14 MEP, *Educación religiosa III ciclo*, 21.

15 Dirección General de Servicio Civil (DGSC). *Religión*, 19. http://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Especialidades%20Docentes/Religion.pdf (consultada el 11 de mayo 2020).

procesos humanos y sociales de la educación, mediante la interpretación religiosa, espiritual y trascendente de los aportes de las otras disciplinas.

Contribuye, acompaña, enriquece y fortalece con su visión humanista y trascendente, el proceso educativo costarricense en sus fines y propósitos. Se caracteriza por dos etapas: una confesional, y otra ecuménica, en el respeto a la diversidad, desde la propia identidad, para fomentar la sana convivencia desde la nueva ciudadanía.¹⁶

En esta redefinición hay un intento por combinar el proyecto de transformación curricular de *nueva ciudadanía* con el pronunciamiento 2023-2010 de la Sala Constitucional¹⁷. En este último, así como en el posterior acuerdo CSE 02-24-2017 del Consejo Superior de Educación, se solicitó al Ministerio de Educación Pública la elaboración de nuevos programas en dos etapas, una confesional, dirigida a la educación general básica; y otra ecuménica o ecléctica, para la educación diversificada.

16 Departamento de Educación Religiosa (DER). *Propósito*. <http://www.ddc.mep.go.cr/educacion-religiosa>. (consultada el 10 de mayo 2020).

17 Este pronunciamiento se refiere a la normativa que permitía contratar como docentes de Educación Religiosa solamente a quienes la Conferencia Episcopal otorgara la “misio canónica”. La Sala anuló la normativa, sin embargo, el pronunciamiento es ambiguo y contradictorio, pues también pidió que la Educación Religiosa tuviese dos etapas, una de ellas confesional, con lo cual deja abierta la puerta a la intervención de la Conferencia Episcopal en la selección de Docentes.

Esa doble dirección en la que se mueve la transformación curricular actual de la Educación Religiosa costarricense posee vacíos, deja dudas y revela contradicciones: la etapa confesional, contradice el “por tanto” del pronunciamiento de la Sala Constitucional que declaró inconstitucional la normativa que permitía a la Conferencia Episcopal intervenir en la elección de las personas docentes de educación religiosa, así como los principios en los que tal pronunciamiento se apoya: el principio republicano y el de neutralidad religiosa del Estado costarricense en materia educativa. Por otro lado, ¿es la educación religiosa confesional tarea propia de un estado republicano? ¿Por qué asignarle al Estado tareas ecuménicas, propias de las iglesias cristianas? En el caso de una educación ecléctica, ¿quién y con qué criterios definirá qué es lo mejor de cada tradición religiosa? ¿En cuál de esas etapas se ubican las personas sin adhesión eclesial o sin pertenencia a alguna religión? ¿Cómo poner en diálogo esas dos etapas con la creciente diversidad de espiritualidades, creencias y convicciones de la población costarricense?

El siguiente cuadro resume la apuesta curricular presente en los programas de Educación Religiosa todavía vigentes:

Cuadro 1

Fundamentación	Razones eclesial, civil y educativa
Vínculos	Pastoral educativa y profética, inculturación del Evangelio
Objeto de estudio	La persona humana y sus interacciones, desde sólidos principios cristianos.
Propósitos	Promover principios teóricos de carácter religioso y evangelizador; impulsar acciones educativas, religiosas y evangelizadoras; propiciar la valoración de la persona, la familia, la situación social, el entorno cultural, Jesús y la Iglesia.
Contenidos	Los de la fe católica, así como aprendizajes que se distinguen por su carácter axiológico, afectivo y vivencial: el cristiano y sus interacciones consigo mismo, con su entorno, con la creación y con la comunidad eclesial.
Metodología	Desde el dinamismo y riqueza del mensaje cristiano. Relación con metodología de otras disciplinas. Involucra procesos inductivos y deductivos.

Fuente: Elaboración propia

4 Interculturalidad para una nueva ciudadanía: Aportes para una revisión curricular de la educación religiosa

Si la transformación curricular promovida desde el Ministerio de Educación Pública gira en torno a una nueva ciudadanía, la interculturalidad es una perspectiva capaz de robustecer tal transformación. La perspectiva intercultural parece conveniente y necesaria por las siguientes razones:

Primero, porque Costa Rica es un estado pluricultural y multiétnico (Art. 1 de la Constitución). Lo ha sido siempre, pero ahora lo es “constitucionalmente”. Tal reconocimiento debe tener consecuencias en todo el sistema

educativo, en todos los componentes curriculares y, particularmente, en la educación religiosa.

Segundo, porque las diversas religiones y espiritualidades solo pueden expresarse, comunicarse y comprenderse a través de los lenguajes y recursos simbólicos de las diferentes culturas.

Tercero, porque la pedagogía intercultural implica ruptura con todas las formas de discriminación e intolerancia motivadas en la diversidad de culturas, etnias, nacionalidades, estilos de vida. La superación de esas formas de discriminación forma parte de la *nueva ciudadanía*.

Cuarto, porque en Centroamérica la religión sigue siendo un elemento importante para construcción de identidades y de vínculos comunitarios.

Quinto, porque la educación intercultural implica reconocer la diversidad religiosa y cultural no como un problema sino como una posibilidad para el aprendizaje y para la convivencia.

Sexto, porque las religiones son patrimonio de la humanidad cuyo conocimiento es fundamental para el desarrollo de valores ciudadanos.

Sétimo, porque el voto 2023-2010 de la Sala Constitucional se fundamenta en los principios de separación entre religión y educación y neutralidad religiosa del Estado en el ámbito educativo: “[...] el Estado costarricense está llamado y obligado a respetar el principio de la neutralidad religiosa” (Sala Constitucional 2010, V). Tales principios refuerzan la perspectiva intercultural y la posibilidad de facilitar procesos educativos que promuevan el diálogo y la *convivialidad* para una nueva ciudadanía.

Pozzer y Wickert describen así una educación religiosa en perspectiva intercultural:

[...] no se limita a la socialización de conocimientos, sino que se comprende a sí misma como espacio de

vivencia y experiencias de vida, intercambios y diálogos permanentes orientados al enriquecimiento de las identidades culturales religiosas y no religiosas. No se trata de fundir las diferencias, sino de un constante ejercicio de convivencia y de mutuo reconocimiento de las raíces culturales del *otro* y de *sí mismo* [...] Se busca el libre consentimiento y el respeto frente a la diversidad cultural del otro, con lo cual se construyen las bases de nuevas identidades más humanas y promotoras de buen-vivir.¹⁸

La perspectiva intercultural permite volver la mirada hacia otras visiones de mundo e ir más allá de los modelos catequístico y teológico para dar lugar a una Educación Religiosa capaz fortalecer la convivencia y la paz (nueva ciudadanía) a partir del reconocimiento de la diversidad de creencias, convicciones y tradiciones religiosas de quienes participan en los procesos educativos y del contexto en que ellos tienen lugar.

Por lo anterior, el modelo intercultural va más allá del *no confesional*. La no confesionalidad indica negación, mientras que la interculturalidad indica, de forma explícita, relationalidad, conversación y *convivialidad*.

18 Adeir Pozzer y Tarcísio Wickert, “Ensino religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares”, en *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos y curriculares*, coords. Adeir Pozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovenzana y María José Torres. (Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015), 92-93.

5. Hacia una propuesta de transformación curricular intercultural

Comúnmente, a un componente curricular se le atribuyen elementos constitutivos como objeto de estudio, propósitos, contenido, metodología, evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, medios educativos,

materiales, entre otros. Si tiene tales elementos se dice que posee autonomía *epistemológica*, la cual le otorga identidad propia y justifica, al menos en parte, su presencia en el sistema educativo. Siguiendo esa lógica, se propone a continuación un cuadro guía para la revisión y transformación curricular de la educación religiosa costarricense.

Cuadro 2

Elementos curriculares	¿A qué preguntas se quiere responder?
Fundamentación	¿Cuáles son las bases legales y jurídicas de la educación religiosa costarricense? ¿En qué instrumentos se apoya la transformación curricular de la Educación Religiosa en Costa Rica? ¿Es posible privilegiar algunos?
El papel de Estado	En materia de religión, ¿cuál es el papel de los estados republicanos? ¿Corresponde a los estados educar desde una única tradición religiosa en un contexto de diversidad religiosa?
Los espacios educativos	¿Los espacios de educación pública son adecuados para transmitir doctrinas de una o más tradiciones religiosas? ¿O son más bien lugares privilegiados para promover el conocimiento de la diversidad cultural y religiosa?
Sujetos	¿Quiénes son las personas aprendientes, protagonistas de los procesos educativos en el ámbito de la educación religiosa?
El contexto	¿El contexto en que se desarrollan los procesos educativos contribuye a visibilizar la diversidad de culturas, creencias y espiritualidades de las personas y de las comunidades?
Delimitación	¿A qué hace referencia la educación religiosa? ¿Tiene que ver solo con las religiones, o se interesa sobre todo de lo religioso y de la religiosidad? ¿Las distintas espiritualidades, creencias y convicciones pueden ser incluidas en el ámbito de la educación religiosa?
Propósitos	¿Qué queremos lograr a través de los procesos educativos que serán promovidos en el campo de la educación religiosa?
Epistemología	¿Qué tipo de conocimiento se produce desde la educación religiosa? ¿Qué tipo de saberes se privilegian? ¿Cómo se aprende en la educación religiosa?

Bases disciplinarias	¿Cuáles ciencias o áreas de conocimiento fundamentan a la educación religiosa? ¿Cuáles ciencias o áreas de conocimiento contribuyen a visibilizar la diversidad religiosa del contexto en que acontecen los procesos educativos?
Contenidos	¿Qué se aprende desde la educación religiosa? ¿Qué relación tienen esos contenidos con la vida y con la realidad?
Evaluación	¿Para qué evaluar en la educación religiosa? ¿Qué se pretende evaluar? ¿Qué criterios y estrategias de evaluación van a ser privilegiadas?
Diálogo con otros componentes curriculares	¿Cómo se establece, en los espacios educativos, el diálogo entre distintos saberes? ¿Qué áreas de conocimiento interpelan a la educación religiosa? ¿Qué interpelaciones tiene la educación religiosa para las otras disciplinas?

Fuente: Elaboración propia

A partir de las anteriores interrogantes, se ofrecen a continuación algunas sugerencias para el diálogo en torno a la urgente necesidad de transformar el currículo de educación religiosa costarricense.

Fundamentación: El principal fundamento legal de la educación religiosa es el artículo 1 de la Constitución Política, el cual, desde el año 2014, describe al Estado costarricense como multiétnico y pluricultural. Esa pluralidad cultural incluye la diversidad religiosa, pues las distintas tradiciones religiosas, con sus propias diversidades internas, son también expresiones de las culturas en que fueron gestadas o de aquellas en las que se expandieron o fueron implantadas.

El segundo soporte imprescindible es el documento *Fundamentación pedagógica de la transformación*

*curricular*¹⁹, desde el cual se conduce toda la revisión curricular costarricense actual, en todos los componentes curriculares y a partir del desarrollo de *habilidades* para una nueva *ciudadanía*. La educación religiosa puede contribuir a la formación de una nueva ciudadanía porque “... la educación del ciudadano es un proceso complejo que incluye múltiples elementos, entre ellos el religioso, el cual es un dato antropológico y social siempre presente en la historia de la humanidad”²⁰

Es importante tomar en cuenta el Pronunciamiento 2023-2010 de la Sala Constitucional, sobre todo el “por tanto”, con el cual se anula la normativa que permitía a la Conferencia Episcopal Costarricense participar en el

19 Viceministerio Académico, *Educación para una nueva ciudadanía*.

20 João Passos, *Ensino religioso: Construção de uma proposta*. (São Paulo: Paulinas, 2007), 33.

nombramiento de las personas docentes de educación religiosa. Igualmente es necesario tener presente siempre el *principio republicano* en el que se basa dicho pronunciamiento. A ese principio “es consustancial la secularización de la esfera pública –a la que pertenece el sector educativo- y, por consiguiente, el respeto de la libertad religiosa y de la neutralidad confesional del Estado en esa órbita”²¹.

En cambio, los artículos 3 (inciso b y c), 13 (inciso h) y 14 (inciso b) de la Ley Fundamental de Educación –en los que se plantea que la educación costarricense debe propiciar y cultivar los valores cristianos en el estudiantado- deberían ser dejados de lado, pues, por haber sido formulados en 1957, están en conflicto con el artículo 1 de la Constitución Política, con el principio de neutralidad religiosa del Estado Costarricense en materia educativa, así como con convenios internacionales suscritos por Costa Rica como la Convención Interamericana de Derechos Humanos, en la cual se indica que:

... toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia y de religión. Este derecho implica la libertad de conservar su religión o sus creencias, o de cambiar de religión o de creencias... nadie puede ser objeto de medidas restrictivas que puedan menoscabar la libertad de conservar su

religión o sus creencias o de cambiar de religión o de creencia.²²

El papel del Estado: la enseñanza de una religión no es tarea que compete a un estado republicano. Es, más bien, tarea de las iglesias, de los grupos religiosos y de las familias. El principio de neutralidad religiosa del Estado costarricense en materia educativa, el cual fundamenta el voto 2023-2010 de la Sala Constitucional (VI), implica que la educación costarricense financiada por el Estado no puede ser utilizada para difundir enseñanzas de una determinada iglesia o grupo religioso.

Tampoco compete al Estado costarricense realizar procesos educativos de carácter ecuménico. El ecumenismo (entendido como diálogo entre diferentes cristianismos) es tarea y responsabilidad propia de las iglesias cristianas. Al Estado le corresponde, fundamentalmente, asegurar que exista libertad religiosa, libertad de culto, reconocimiento y respeto frente a la diversidad de creencias. El Estado garantiza que toda persona pueda creer, dejar de creer, cambiar de creencia y expresar sus creencias. El Estado es responsable de que nadie sufra discriminación por sus creencias. Por otro lado, toca también al Estado impedir que las iglesias y grupos religiosos utilicen a las instituciones públicas para fines proselitistas.

21 Pronunciamiento 2023. (San José: Sala Constitucional, 2010), VI.

22 Convención Interamericana de Derechos Humanos (San José: 1969), art.12.

Los espacios de educación formal: las escuelas y colegios pueden ser lugares adecuados para: a) la construcción de conocimientos relacionados con lo religioso en sus diversas expresiones, b) la convivencia en la diversidad y c) el fortalecimiento de una cultura de paz.

Una adecuada transformación curricular de la educación religiosa exige, por eso, tener presente el papel de las escuelas y colegios con respecto a la diversidad religiosa:

La escuela no es espacio para enseñar la religión o convicciones de una determinada confesionalidad, sino lugar para la construcción de conocimiento sobre la diversidad cultural religiosa ... Corresponde a los educadores y educandos reflexionar acerca de las diversas experiencias religiosas que les rodean; analizar el papel de los movimientos y tradiciones religiosas en la conformación y conservación de las diferentes culturas; comprender que cada sujeto o grupo social posee sus propias referencias para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana y, sobre todo, eliminar toda forma de discriminación y prejuicio.²³ (Cecchetti, Blanck, Schneider y Riske 2013, 35)

La tarea educativa de las escuelas y colegios con respecto a las tradiciones religiosas y espiritualidades, es educar en y para el reconocimiento de la diversidad, en y para el diálogo y la convivencia:

A la Escuela, en cuanto lugar de tránsito de culturas, no compete homogenizar la diversidad religiosa, sino garantizar la libertad religiosa, por medio de la igualdad de acceso al conocimiento de todas las culturas, tradiciones/grupos religiosos y no religiosos, promoviendo los derechos humanos.²⁴

De esa manera, se contribuirá a la formación de una nueva ciudadanía, que se hará cargo de la diversidad en vez de invisibilizarla o negarla.

El contexto: todos los procesos educativos acontecen en un contexto concreto y en unas circunstancias que los condicionan. Para la educación religiosa es importante también que los procesos tengan lugar en diálogo con el contexto y las circunstancias. Y ese contexto, en el caso de Costa Rica, se caracteriza por una creciente diversidad de tradiciones religiosas y espiritualidades. El contexto también está marcado por una serie de conflictos: violencia de género, conflictividad social, polarización política y

23 Elcio Cecchetti y otros, "Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver". En *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*, coords. Reinaldo Matias, Lilian Blanck, Lúcia Schneider, Elcio Cecchetti y Simone Riske (Blumenau: Edifurb, 2013), 35.

24 Elcio Cecchetti y otros, "Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver", 35.

discriminación, basados en la nacionalidad, en las preferencias sexuales o en el origen étnico, entre otros. Nada de eso puede ser ajeno a la educación religiosa, pues con mucha frecuencia tales conflictos se nutren de las creencias y/o de la adhesión a grupos religiosos.

El diálogo con el contexto, desde la educación religiosa, implica asumir posturas críticas y compromisos frente todas las formas de discriminación y frente a todo lo que amenaza a la vida humana y los ecosistemas.

Los sujetos: la educación involucra a estudiantes y docentes en una serie de interacciones orientadas al aprendizaje. Estos sujetos confluyen allí no por (debido a) sus creencias, pero sí con sus creencias y convicciones. La razón de la confluencia es el aprendizaje: se trata, por eso, de una interacción entre aprendientes que llevan consigo saberes, experiencias, memorias, creencias, convicciones. A otros lugares, algunas de estas personas llegan por (debido a) sus creencias, y llevando consigo los saberes y las preguntas generadas en las aulas.

La razón que justifica la educación religiosa no es la confesión religiosa de los sujetos, sino su condición de aprendientes. El derecho a la educación religiosa en los espacios educativos públicos no se basa en la confesión de una determinada fe. Se trata más bien del

derecho que se fundamenta en “[...] el reconocimiento de la religiosidad y la religión como datos antropológicos y socioculturales que deben ser abordados junto a las demás disciplinas escolares por razones cognitivas y pedagógicas”²⁵.

Delimitación: no existe un único modelo de educación religiosa. Para el caso de los espacios educativos públicos, es claro que un modelo *confesional* resultaría violento y discriminatorio. La educación religiosa no puede ser vista como la enseñanza de una religión. Passos distingue, de la siguiente manera, entre educación *sobre, de y para* la religión:

... la educación *sobre* la religión y *de* la religiosidad es una tarea de todos, comenzando por la escuela pública, lo que se distingue, evidentemente, de la educación *para* la religiosidad, que compete solamente a las confesiones religiosas dentro de sus comunidades.²⁶

La educación religiosa tampoco se limita al estudio de los fenómenos religiosos, entendidos como “objeto de estudio” que deben ser conocidos. La separación entre sujetos y objetos de estudio, común en el mundo académico, suele nutrir prácticas educativas orientadas a dominar, controlar y utilizar el “objeto”. En el caso de la

25 João Passos, *Ensino religioso: Construção de uma proposta*, 65.

26 João Passos, *Ensino religioso: Construção de uma proposta*, 46.

educación religiosa, la tenencia de un objeto de estudio impide ver lo religioso como experiencia comunitaria que nos interpela, que habla. Por eso, más que “objeto de estudio”, la educación religiosa tiene referentes: se refiere a la diversidad religiosa y a las consecuencias de tal diversidad para la convivencia de los seres humanos y para su forma de habitar la casa común.

Propósitos: la educación religiosa debe contribuir al desarrollo de habilidades para una *nueva ciudadanía*. Y la nueva ciudadanía no tendrá lugar mientras no aprendamos a reconocer lo religioso en su diversidad. Se trata entonces, de desarrollar aquellas habilidades que ayudan a reconocer como legítimas la diversidad de saberes, de experiencias, de creencias, de expresiones simbólicas y de textualidades religiosas que existen en el contexto.

Pero la nueva ciudadanía implicará también el desarrollo de habilidades para la convivencia y para la creación de una cultura de paz. Se busca “romper con relaciones de poder que encubren y naturalizan estereotipos, discriminaciones y prejuicios”²⁷. Estas *habilidades* deben incluir las cuatro dimensiones sugeridas por el documento *Fundamentación pedagógica para la transformación curricular: educar para una nue-*

va ciudadanía, a saber: a) maneras de pensar; b) formas de vivir en el mundo; c) formas de relacionarse con otros y d) herramientas para integrarse al mundo.

Los *propósitos* muestran que ningún proyecto educativo es políticamente neutro, pues están atravesados (transversalidad) por opciones y modelos deseables de ciudadanía y de convivencia: se trata de formar ciudadanía crítica y responsable, capaz de acoger y vivir la diversidad religiosa como una oportunidad para aprender y convivir, y no como un problema; capaz de comprender los acontecimientos religiosos y la forma en que ellos inciden en las personas, en las comunidades, en el mundo.

Epistemología: ¿Tiene la educación religiosa una forma específica y propia de generar conocimiento? ¿Qué tipo de conocimiento genera? En la educación religiosa todo conocimiento debe ser el resultado del encuentro, de la conversación y de la interpelación. Eso implica romper con el adoctrinamiento y con métodos orientados a la transmisión de “verdades religiosas”. Todas las personas aprendientes son portadores de saberes que, puestos en diálogo, generan nuevos saberes y nuevas formas de interacción. De tal manera, la educación religiosa produce un tipo de “conocimiento convivencial”. Se construye conocimiento desarrollando *habilidades* relacionadas con la escucha, el respeto mutuo, la valoración de las

27 Elcio Cecchetti y otros, “Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver”, 35.

diferencias y la convivialidad. Los criterios de objetividad y verificabilidad, importantes en otras disciplinas, dejan paso aquí a criterios de relacionalidad, criticidad y alteridad.

El conocimiento se *refiere* a las tradiciones religiosas, a los mundos culturales que las produjeron, a las textualidades y simbolismos con que se expresan hoy. Y esa referencia busca ejercer dominio sobre unos temas, sino formular preguntas y provocar conversaciones que tienen que ver con búsquedas humanas, estilos de vida, interacciones que humanizan y mejores formas de estar en *el mundo-en compañía*.

Bases disciplinarias. Durante mucho tiempo, la educación religiosa tuvo a la teología como su principal aliada. Los planes de estudio de las universidades formadoras acentuaron las contribuciones teológicas, con lo cual se redujo la capacidad de las personas educadoras para abordar lo religioso desde otras perspectivas. Este tipo de educación religiosa es ubicada por Passos (2007) dentro de lo que él llama *modelo teológico*.

La diversidad cultural y religiosa de América Latina exige que, sin que se abandonen las teologías, sean acogidos los aportes de otros saberes en los procesos de formación de las personas docentes y en los caminos pedagógicos que estas acompañan en

las instituciones educativas. Passos sugiere que actualmente el gran desafío de la Educación Religiosa es "... traducir los contenidos de las Ciencias de la Religión, con sus múltiples posibilidades de abordaje y de resultados, en contenidos que puedan ser incluidos en la Educación Religiosa"²⁸.

Entre las disciplinas que pueden ayudar a visibilizar la diversidad religiosa están la antropología, las ciencias sociales, los estudios de la biblia y de otras textualidades sagradas, los estudios históricos sobre las religiones, las teologías, las ciencias que se interesan por el lenguaje simbólico de las tradiciones religiosas o por los vínculos entre religión-política y religión-economía, etc.

Contenidos: los contenidos también dependen del modelo de educación religiosa que se adopta. Desde modelos confesionales, multiconfesionales o multirreligiosos no es posible generar contenidos que den cuenta de toda la diversidad de creencias, espiritualidades y tradiciones religiosas del contexto costarricense. En este país, como en muchos otros, cada vez más personas deciden vivir sus "re-ligaciones" sin religiones y sin iglesias.

Desde una perspectiva intercultural, es urgente privilegiar áreas

²⁸ João Passos, *Ensino religioso: Construção de uma proposta*, 34.

temáticas que contribuyan a visibilizar la diversidad de tradiciones religiosas y espiritualidades del país, de Latinoamérica y del mundo. El gran eje temático de la educación religiosa debería ser la diversidad de creencias, espiritualidades y tradiciones religiosas. Y si hay que priorizar algunas, deberían ser aquellas que han sido ignoradas desde los espacios educativos o deslegitimadas desde la cultura dominante: las tradiciones de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos. También existen diversos aspectos emergentes que deben ser considerados, como la comprensión de lo corpóreo y el lugar de lo diverso en las tradiciones religiosas, el papel de las religiones frente al cambio climático, la relación entre religión y poder, religión y género, entre otros.

La educación religiosa tiene el desafío de permitir que las personas aprendientes se vean interpeladas por aquello que en las distintas tradiciones religiosas contribuye a formar nueva ciudadanía: las invitaciones a la paz, a la justicia, a la misericordia, a la reconciliación, a la hospitalidad, etc.

Evaluación de los aprendizajes. La educación religiosa debería evaluar prioritariamente el desarrollo de *habilidades* orientadas a la construcción de *nueva ciudadanía*. Renuncia, por eso, a prácticas evaluativas memorísticas y violentas, para adoptar estrategias de evaluación que contribuyan

al aprendizaje y que permitan realizar ajustes en las distintas mediaciones y propuestas didácticas.

Es importante evitar que la evaluación se convierta en una herramienta para homogenizar y para borrar las diferencias. Eso implica reconocer *las habilidades* que son fundamentales en cada contexto, generar procesos educativos orientados al desarrollo de tales habilidades y evaluar en función de ellas. La sustitución de prácticas de evaluación que causan temor por otras que faciliten el aprendizaje y la colaboración es importante en todas las áreas del conocimiento, no solo en la educación religiosa. La evaluación debería ser algo que se disfruta y se agradece.

Diálogo con otros componentes curriculares: La educación religiosa es una disciplina que necesita dialogar con otras áreas de conocimiento, pues ella no es la única que aborda el tema de las religiones y la religiosidad, pues existen disciplinas y áreas de conocimiento que se interesan, por ejemplo, del arte religioso, de la historia de las religiones, de habilidades para el ejercicio de la ciudadanía, de relatos creacionistas, etc. En la literatura latinoamericana, solo por mencionar un ejemplo, es posible identificar preocupaciones y relatos religiosos que pueden ayudar a la educación religiosa a dialogar con los discursos y las dinámicas religiosas del continente.

Por otro lado, la educación religiosa debe estar atenta para reconocer las interpelaciones de otras áreas del saber, las invitaciones al diálogo y las oportunidades para el trabajo colaborativo interdisciplinario. El trabajo educativo interdisciplinario implica aprender a desarrollar y acompañar nuevas prácticas en las que la complementariedad de saberes no disuelve las especificidades, ni anula los aportes de cada disciplina para la formación de una nueva ciudadanía. Todas las disciplinas, no solo la educación religiosa, tienen la posibilidad de beneficiar el aprendizaje gracias al reconocimiento de las diferencias. Esa posibilidad es el punto de encuentro más importante de los distintos saberes.

Bibliografía

- Cecchetti, Elcio y otros. 2013. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. En *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*, coords. Reinaldo Matias, Lilian Blanck, Lúcia Schneider, Elcio Cechhetti y Simone Riske, 19-37. Blumenau: Edifurb,
- Convención Interamericana de Derechos Humanos, 1969.
- Ley Fundamental de Educación. Ver_ Ley fundamental de educación. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=31427, (consultada el 22 de abril 2020).
- Departamento de Educación Religiosa. Ver_ Departamento de Educación Religiosa. Propósito. <http://www.ddc.mep.go.cr/educacion-religiosa>. (consultada el 10 de mayo 2020).
- RELIGIÓN. Ver_ Dirección General de Servicio Civil. Religión. http://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Especialidades%20Docentes/Religion.pdf (consultada el 11 de mayo 2020).
- Ministerio de Educación pública. 2005. Educación religiosa III ciclo. San José: MEP.
- Passos, João. 2007. Ensino religioso: Construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas.
- Pozzer, Adeir y Wickert, Tarcísio. 2015. Ensino religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. En *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos y curriculares*, coords. Adeir Pozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovenzana y María José Torres. 89-101. Florianópolis: Saberes em Diálogo.
- Sala Constitucional. 2010. Pronunciamento 2023-2010. San José.
- Viceministerio Académico. 2017. Educar para una nueva ciudadanía. San José: MEP.

La enseñanza religiosa en territorio brasileño: ejercicios decoloniales

Religious teaching in Brazilian territory: decolonial exercises

Ensino religioso em território brasileiro: exercícios decoloniais

Simone Riske-Koch¹

Universidade Regional de Blumenau

Lilian Blanck de Oliveira²

Universidade Regional de Blumenau

*"Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza;
e temos o direito de ser diferente sempre que a
igualdade nos descaracteriza"*
(Boaventura Souza Santos 2003).

Resumen

El contexto del territorio brasileño está marcado por colonialidades, debido a los procesos de colonización. Estos han impuesto, sobre la educación formal, prácticas que reproducen una visión mundial hegemónica de los grupos colonizadores. La enseñanza religiosa, a lo largo de la historia de la educación, ha admitido los planos teórico-metodológicos: confesional, interconfesional y no confesional. El estudio señala las posibilidades de decolonialidades en la enseñanza religiosa en el territorio brasileño y reconoce las diversidades epistémicas y metodológicas que, a la vez, interrogan e influyen la enseñanza de la diversidad religiosa, para esta y con esta en el territorio brasileño.

Palabras clave: Territorio brasileño, territorialidad, decolonialidades, enseñanza religiosa, FONAPER.

-
- 1 Licenciada en Ciencias de la Religión y Pedagogía. Maestría en Educación (PPGE / FURB). Estudiante de doctorado en Desarrollo Regional en el PPGDR / FURB. Profesora de la Universidad Regional de Blumenau. Integrante del Grupo de Investigación Ethos, Alteridad y Desarrollo (GPEAD / FURB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3704-2672> / Correo electrónico: srkoch06@gmail.com
 - 2 Pedagoga. Doctora en Teología (EST). Profesora del Programa de Posgrado en Desarrollo Regional (PPGDR / FURB). Líder del Grupo de Investigación Ethos, Alteridad y Desarrollo (GPEAD / FURB). ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-3755-6630> / Correo electrónico: lilianbo29@gmail.com

Abstract

The context of the Brazilian territory is marked by colonialities resulting from colonization processes, which imposed in formal education, reproductive practices of the hegemonic worldview of the colonizers. Throughout the history of education, religious education (RE) has assumed theoretical-methodological perspectives of a confessional, interfaith and non-confessional nature. The study points out possibilities - exercises for/of decolonialities in the RE, which recognize epistemic and methodological diversities at the same time that they challenge and affect the teaching of/for/with religious diversity in the Brazilian territory.

Keywords: Brazilian territory, territorialities, decolonialities, religious education, FONAPER (Permanent National Forum of Religious Education)

Resumo

O contexto do território brasileiro é marcado por colonialidades decorrentes de processos de colonização, que impingiram na educação formal, práticas reprodutoras da visão de mundo hegemônica dos colonizadores. Ao longo da história da educação o ensino religioso (ER) assumiu perspectivas teórico-metodológicas de cunho confessional, interconfessional e não confessional. O estudo sinaliza *possibilidades* – *exercícios* para/de decolonialidades no ER, que reconhecem diversidades epistêmicas e metodológicas ao mesmo tempo em que, interpelam e afetam o ensino da/para/com a diversidade religiosa no território brasileiro.

Palavras chave: Território brasileiro, territorialidades, decolonialidades, ensino religioso, FONAPER.

1 Aproximações iniciais

A diversidade faz parte do acontecer da vida. Com uma área territorial de 8.515.767.049 Km², a República Federativa do Brasil apresenta uma diversidade de povos, etnias, culturas, fauna e flora. Este país é uma das nações multiculturais e etnicamente mais diversas do mundo, onde cada povo e/ou grupo social possui maneiras próprias de perceber o mundo, pensar e organizar seus tempos, espaços e lugares, socializar e perpetuar seus conhecimentos e saberes, vivenciando,

marcando e construindo as territorialidades de cada ser humano e do seu coletivo³.

Desde pequenos aprendemos a conhecer e identificar as diversidades, entre elas a humana, a partir de e em suas semelhanças e dessemelhanças – *igualdades e diferenças*: formas de corpo, cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, formas linguísticas,

3 Simone Riske-Koch. “Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças”. (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2007).

entre outras. Imersos em múltiplas relações de poder e dominação territoriais de cunho político, econômico, religioso e cultural, nem sempre nos atentamos para o fato de que, muitas vezes, aprendermos a identificar e conhecer as *diferenças* como algo menor, um valor que destoa no/do contexto, grupo ou sujeito e, as *igualdades* como algo parecido, que integra ou forma um determinado contexto, sujeito ou grupo, valor, peso e direito para um determinado coletivo. Leituras e processos discursivos de caráter dicotômico e/ou hierarquizado como perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade, santo e diabólico, família de bem e sem família, conhecimentos e saberes, entre outros, consubstanciam poderes, determinam lugares e delimitam fronteiras de forma objetiva e subjetiva, definindo os *tempos, espaços e lugares* de sujeitos e grupos de humanos no território e na construção de suas territorialidades⁴.

A diferença é constituidora da identidade - *identifica e forma*. A identidade não é algo fixo, estável, unificado, permanente, homogêneo ou acabado, mas uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação

- um ato performativo, que, “[...] em princípio, nos diferencia dos outros”⁵. A diferença é o que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções. “A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’ [...]” E “a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’ [...]”⁶.

Diferente muitas vezes é lido como sendo o “outro”, o estranho, o inevitável. O “outro” é o outro gênero, a cor diferente, a outra sexualidade, a outra etnia, a outra nacionalidade, o corpo diferente, a outra forma de expressar a religiosidade. Mas o *diferente* também somos nós - eu e você, uma vez que a diferença em seus múltiplos textos e contextos nos interpela, nos habita e constitui ontologicamente. No entanto, ela não é estática, fixa ou permanente, uma vez que a identidade e a diferença são construídas e somos nós que as fabricamos no contexto das relações culturais e sociais de um dado movimento e território.⁷

A ideia de diversidade percebida somente como um conjunto, uma totalidade, sem atentar para as especificidades nela contidas, pode tender

4 Nilma Lino Gomes. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. Em *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005).

5 Octavio Souza, *Fantasia de Brasil*. (São Paulo: Escuta, 1994), 17.

6 Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2.ed. (Petrópolis: Vozes, 2003), 74.

7 Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. (Belo Horizonte: Autêntica, 2000).

a naturalizar, cristalizar, essencializar a identidade e a diferença. Por outro lado, a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. A *diversidade* é composta pelos *diferentes*, formada em e a partir de suas *diferenças* e *semelhanças*, que integram e constituem suas *identidades*. Assumir a diversidade é assumir a *diferença* como um valor e a *igualdade* como um direito com o mesmo peso para todos, pois todos somos *diferentes* - temos uma identidade única. É posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a vida em toda a dignidade humana, a educação como um direito social e o respeito à diversidade em um campo ético e político. Portanto, adentrar no campo das diversidades é reconhecer que estamos lidando com uma construção histórica, social e cultural com e a partir das diferenças, as quais estão ligadas às relações de poder e aos processos de colonização e dominação.⁸

A história da América Latina e Caribe é marcada por inúmeros processos de colonização e colonialidades em todas as suas áreas, entre elas a educação, conduzida em movimentos raras vezes tranquilos e/ou pacíficos. No Brasil as relações estabelecidas entre

Estado e Igreja ocuparam lugares diferenciados, mas interconectados e atuantes com vistas ao mesmo objetivo: colonizar e expropriar. A educação foi uma das ferramentas, ou talvez a ferramenta mais sutil e determinante, para a demarcação do novo *status quo*, ou seja: território em conquista e territorialidades a serem eliminadas.

Por território compreendemos com Costa⁹ o contexto geográfico que integra e acolhe os processos de domínio social, cultural, político e econômico, assim como os de apropriação simbólico-cultural do espaço pelos diferentes grupos de humanos. Em relação à compreensão do termo territorialidade, Raffestin o percebe como “o conjunto de relações estabelecidas pelo homem enquanto pertencente a uma sociedade, com a exterioridade e a alteridade através do auxílio de mediadores ou instrumentos”.¹⁰

O ensino da religião oficial aos “selvagens negros da terra” buscando “salvar sua alma” e quebrar o espírito de resistência via catequese, foi um dos caminhos utilizados. Da gênese colonial até o momento atual os conhecimentos relativos à religião e/ou religiões têm sua presença e participação

8 Nilma Lino Gomes. “Diversidade e Currículo”. Em *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007) <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>

9 Rogério Haesbaert da Costa, *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004).

10 Claude Raffestin, *Por uma geografia do poder*. (São Paulo: Ática, 1993), 265.

direta ou indireta discutida, acolhida e/ou excluída no contexto da educação brasileira pública e privada. O componente curricular de ensino religioso (ER), na atualidade também considerado uma área do conhecimento historicamente passado por diferentes e constantes processos de (re)constituição, vem buscando romper paradigmas e fronteiras de ordem eclesial e política que o conduziram por décadas e, talvez, até por séculos¹¹.

A história do ensino religioso é marcada pela colonialidade, mas também por exercícios em busca de uma decolonialidade. A busca por uma identidade que convirja pela existência do plural, uma acolhida da diversidade sem escamoteamentos, retaliações ou estabelecimento de padrões, exige pensar e se conduzir por outra lógica - outras epistemes e metodologias. Um pensamento decolonial na esfera da educação tem por devir refletir criticamente sobre as relações de poder e de colonialidade que incidem nos âmbitos dos conhecimentos e saberes em proposição, assim como preocupar-se com a visibilização e construção dos saberes, que resgatem e empoderem conhecimentos e sujeitos oprimidos e subalternizados¹².

Neste contexto, em parceria com outros coletivos e sujeitos em nível nacional e internacional, identificamos a presença e ações do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) brasileiro, que há mais de duas décadas atua nesta direção.

Neste breve ensaio objetivamos refletir alguns dos processos de (de)colonialidade que circunscrevem e buscam caracterizar, conduzir e dar uma outra identidade ao ensino religioso na contemporaneidade. O caminho metodológico buscado pelo FONAPER, assim como o nosso, se encaminha na direção de um *pensar e fazer* de perspectiva e caráter episte(me)todológico, ou seja, supõe uma

Interação entre o *campo e aprofundamento epistêmico em sintonia* com o referencial e *rota metodológica* utilizados na dinâmica e desenvolvimento de uma investigação, trabalho e/ou ação acadêmicos. Parte-se do entendimento de que o conhecimento não acontece desvinculado da vida e dos contextos e que a metodologia, para gerar conhecimentos, também se articula e se constrói no processo de investigação.¹³

sociedades latino-americanas”, *Húmus*, vol.9, n.26 (2019): 198.

- 13 Maria Cecília Garcez Leme. “Territórios e/m afetos roubados: desenvolvimento urbano e processos de des(re)territorialização de pessoas menores de idade em situação de rua e de risco social”. (tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau/Brasil, 2019), 37.

11 Simone Riske-Koch. “Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças”.

12 Anna Paula Bagetti Zeifert y Vitória Agnoletto, 2019. “O Pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas

O texto que segue está organizado em cinco pequenos pontos. O primeiro busca aproximar e introduzir a temática em proposição, o segundo intenta situar e problematizar alguns referenciais e ações que circunscrevem conceitos como colonização, colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Alguns traços da história do ER na educação brasileira e jornadas em tempos, espaços e lugares - campos coloniais e decoloniais integram o terceiro ponto, seguido pelo que trata especificamente do FONAPER, no tocante a suas contribuições e desafios para/em processos da busca decolonial do ER na atualidade brasileira. Algumas ponderações em nível de reflexões e desafios integram e somam às (pró) vocações finais deste ensaio.

2 Colonização, colonialismo e colonialidade: dos conceitos à busca de leituras e práticas decoloniais

Migrar para outro território e nele se estabelecer, especialmente como seus primeiros ou principais habitantes, buscando se desenvolver, alastrar e invadir, é próprio da ação de colonizar¹⁴. Esta se efetiva na forma de exploração de espaços ou colônias via múltiplos e diferenciados processos de

colonização, alterando e/ou destruindo, se necessário, territórios e territorialidades resistentes. A isto nominamos colonialismo, ou seja, “diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo”¹⁵. Para Césaire, a colonização está relacionada à coisificação dos corpos colonizados, ao ter suas “culturas espezinhadas, [...] instituições minadas, [...] terras confiscadas, [...] religiões assassinadas, [...] magnificências artísticas aniquiladas, [...] extraordinárias possibilidades suprimidas”¹⁶.

Por colonialidade podemos entender o padrão das relações que emergem no/do contexto da colonização europeia nas Américas, por exemplo, e se corporifica em modelo de poder moderno e permanente. Segundo Estermann e Tavares, os diferentes e múltiplos movimentos de colonização impetrados no território foram paulatinamente transformados em processos de colonialidade:

[...] o conhecimento foi colonizado, as mentes foram colonizadas e as visões do mundo e da vida seguem sendo coloniais. O conhecimento, patrimônio

14 Dicionário Online de Português. En: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/coloniza%C3%A7%C3%A3o/>

15 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”, em *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. (Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015).

16 Aimé Césaire. *Discourse on Colonialism* [1950]. Traduzido por Joan Pinkham. (Nova Iorque: Monthly Review Press, 2000), 42.

da humanidade, transformou-se em instrumento de poder, dominação dos oprimidos e exclusão de suas cosmovisões de mundo e suas perspectivas sobre a existência.¹⁷

Isto se deu em relação às suas crenças, línguas, costumes, cultura, conhecimentos, formas de convívio e relações humanas. Dentre elas, identificamos a educação, principalmente a escolarizada, em seus diferentes níveis e modalidades, homogeneizantes e colonizadores, na medida em que anunciavam e acolhiam uma única forma de saber, deslegitimando uma variedade de outras possibilidades¹⁸.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social¹⁹. A colonialidade, que se originou com a invasão,

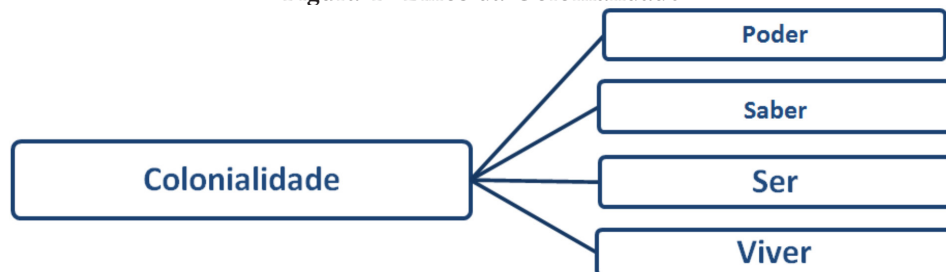
conquista, dominação e colonização dos povos e territórios de AbyaYala²⁰, renominados pela “cruz e pela espada” como América e América Latina, permanece até hoje. Assim, a colonialidade se mundializa a partir da América.

Segundo Walsh²¹, a colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida e se configura em quatro eixos, conforme imagem abaixo:

- 17 Josef Estermann y Manuel Tavares, 2015. “Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad”, *Revista Lusófona de Educação*, 31, (2015): 67-68. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5381> (Tradução nossa)
- 18 José Mário Méndez Méndez, *Educação intercultural e justiça cultural*. (São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009).
- 19 Anibal Quijano, *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. 2005. <https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>

- 20 AbyaYala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. A expressão vem sendo usada como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, termo que só se consagrou no final do século XVIII e início do século XIX, quando as elites crioulas a utilizaram durante o processo de independência para se oporem aos conquistadores europeus. Embora os diferentes povos originários que habitavam o continente atribuísem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão AbyaYala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (Carlos Walter Porto-Gonçalves, “Entre América e AbyaYala – tensões de territorialidades”. Em *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 20, 25-30, Editora UFPR, (jul./dez 2009)
- 21 Catherine Walsh. 2012. *Pedagogías decoloniais: prácticas insurgentes de resistir; (re)existir e (re)vivir*. Tomo I. Série Pensamiento decolonial, 2012.

Figura 1: Eixos da Colonialidade



Fonte: Riske-Koch e Oliveira (2020) adaptado a partir de Walsh (2012).

Fleuri²², ao sintetizar estes eixos, apresenta que a *colonialidade do poder* refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. Enquanto a *colonialidade do saber*, a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais²³. Assim, por exemplo, fez com que enraizados no conhecimento latino-americano, conceitos modernos e eurocêntricos,

criassem na América Latina “[...] um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica”²⁴.

A *colonialidade do ser*, segundo Fleuri²⁵, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano, faculdades cognitivas, conhecimentos e cultura que constituem e organizam o território e territorialidades destas pessoas são desacreditados pela sua cor, etnia, gênero, religiosidade ou raízes ancestrais. Para Maldonado-Torres, “a colonialidade do ser se refere então, a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem”²⁶. Neste sentido, Mignolo afirma que:

22 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”.

23 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”.

24 Anibal Quijano, *Colonialidad y modernidad-racionalidad*, 15.

25 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”.

26 Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, em *El giro decolonial. Reflexiones*

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; os idiomas não são apenas fenômenos "culturais" nos quais as pessoas encontram sua "identidade"; Estes também são o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as línguas não são coisas que os seres humanos têm, mas algo que são, então a colonialidade do poder e do conhecimento gera, a colonialidade do ser.²⁷

A colonialidade do ser produz a subalternização e desumanização dos sujeitos, "ocorre quando alguns seres se impõem aos outros, exercendo assim o controle e busca de diferentes subjetividades como mais uma dimensão os padrões de racialização, colonialismo e dominação"²⁸. Desse modo, a colonialidade de ser:

[...] naturaliza escravidão e servidão, legitima o genocídio em nome do progresso e banaliza a violência, desigualdade e injustiça. A colonialidade do ser emerge da colonialidade do poder gerido pelo Estado moderno e da colonialidade do saber liderada pela ciência moderna. O ser europeu emerge junto com a invenção do

Outro, que pode e deve ser conquistada, domesticada e explorada.²⁹

O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida, que na figura 01 chamamos de *colonialidade do viver*. Fleuri³⁰ destaca que, com base na divisão binária natureza/sociedade, se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. A estreita ligação dos povos tradicionais ao espaço de vida é peculiar e intensa. Além de o território ser uma fonte de recursos para sua sobrevivência ele é "'ocupado' de forma ainda mais intensa através da sua apropriação simbólico-religiosa"³¹. Assim, "o desacreditar esta relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a

para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007).

- 27 Walter Mignolo, *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. (Madrid: Akal, 2003), 669.
- 28 Catherine Walsh. "Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado", *Tábula Rasa* 9, (julio-diciembre 2007), 105.

- 29 José de Souza Silva. *Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento?* 2017, 488. https://www.researchgate.net/publication/322337939_Construindo_caminhos_decoloniais_para_o_Bem_Viver_Alternativas_de_ou_alternativas_ao_desenvolvimento.
- 30 Reinaldo Matias Fleuri, "Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania".
- 31 Rogério Haesbaert da Costa, *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*, 72.

matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade³².

Quando se trata de colonialidade, é importante considerar que este conceito é entendido em outros âmbitos para além do poder. A matriz colonial do poder é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados³³. Deste modo, faz-se urgente e necessário romper com estas lógicas coloniais, em busca de identidades que convirjam para existência, reconhecimento e acolhimento do plural, sem estabelecimento de padrões, para se pensar outra lógica. A decolonialidade³⁴ constitui-se em uma forma de pensar, produzir e valorizar conhecimentos que não correspondam à lógica da colonialidade, do mesmo modo que busca afastar pressupostos e teorias eurocêntricas.

Mignolo adverte que para que uma teoria seja verdadeiramente decolonial é preciso possuir uma desobediência política e epistêmica. Precisamos desconstruir a relação de subalternidade, isto é:

[...] transformá-la em relação de reciprocidade, não como um pacífico, conciliador e amorfo face a face, mas como a potenciação dos paradoxos, das contradições, explodindo na construção de significados e processos de subjetivação diversos dos habituais, porque plurais, polissêmicos – implicando muitas vezes a transgressão, ou subversão, significada como crítica e mudança de modos de entendimento e ação. Essa transgressão, em geral, pode significar introduzir – ou perceber – o inusitado, o inesperado em nossas ações e reações, levando à reflexão e à tomada de posição, pelo deslocamento de significados enrijecidos, cristalizados.³⁵

Para tanto, há que se decolonializar referenciais e práticas que cristalizam o poder, o saber, o ser e o viver, colonizando territórios e territorialidades humanas. Pois, assim como a colonialidade se organiza a partir destes eixos, a decolonialidade também precisa ser estudada a partir desses eixos para ser compreendida. Nesse sentido, tomamos como referência o texto

32 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”, 38.

33 Walter Mignolo, *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*.

34 [...] ‘decolonial’ não pode ser confundida com ‘descolonização’. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder. (Luciana Ballestrin, “América Latina e o giro decolonial”, *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11. Brasília. (maio-agosto 2013): 89-117. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tling=pt)

35 Nadir Esperança Azibeiro, “Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s” (tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006), 86-87 <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89448>

de Fleuri³⁶ para explicar, em diálogo com vários autores, as dimensões da decolonialidade:

Decolonizar o poder – Diferentes movimentos sociais, que se articulam no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais, no sentido de desconstruir o dispositivo de “raça” em que se fundamenta a matriz de dominação e exploração colonial. Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades e autogerenciar seus territórios³⁷. Há, portanto, necessidade de desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social, coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural.

Decolonizar o saber - A decolonização do saber verifica que as significações racistas atribuídas aos povos originários condicionam a interação

intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais³⁸. Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas³⁹.

Decolonizar o ser - Do ponto de vista do ser, a perspectiva educacional dialógica e intercultural favorece a inclusão ativa de sujeitos socialmente subalternizados ou marginalizados, tanto do ponto de vista étnico, quanto das diferenças geracionais e de gênero, ou das diferenças físicas e mentais⁴⁰.

Decolonizar o viver - A decolonização do viver demanda o entendimento e a valorização da relação holística tecida pelas cosmovisões dos povos ancestrais, ao mesmo tempo em que o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais e religiosas diferentes no contexto

36 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”, 38-42.

37 E. Esquit, “Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX”. *Revista Espaço Pedagógico*. v. 17, n. 2, (jul./dez. 2010): 252-266. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>

38 V. A. M de O. Calderoni & A. C. Nascimento, “Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena”, *Revista Visão Global* v. 15. n. 1-2, (jan./dez.2012): 303-318. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

39 L. C. Orço & R. M. Fleuri, “O processo educativo: cultura e identidade indígenas”, *Revista Espaço Pedagógico* v. 17, n. 2 (jul./dez. 2010): 335-347. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

40 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”.

multicultural⁴¹. A construção da democracia e da justiça social implica em formar cidadãos capazes de viverem solidariamente. Neste sentido, é importante desenvolver os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo, para lidar educativamente com os frequentes focos de tensão e discriminação relacionados à diversidade cultural e religiosa⁴². De acordo com Grigorov e Fleuri⁴³, o reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso, como sistemas integrais de vida e de conhecimento, permite entender também a contribuição que as culturas dos povos ancestrais oferecem para a formulação de estratégias sócio-econômico-político-ambientais.

Os quatro eixos da decolonialidade precisam ser percebidos na vida como um todo, em sua multiplicidade de áreas, portanto, também na educação. E nela, identificamos o componente curricular e/ou área do conhecimento do ensino religioso, cuja história, embora marcada majoritariamente por processos de colonialidade, apresenta

na atualidade registros e ações em busca de outras lógicas subsidiadas com outras episte(m)odologias em diferenciados *exercícios decoloniais*, conforme veremos a seguir.

3 Ensino religioso no Brasil: entre processos de colonialidade e decolonialidade

No Brasil, educação, estado e igreja sempre estiveram lado a lado com as relações de poder que as envolvem. Isto pode ser identificado no período colonial, com a invasão portuguesa, quando se procurou eliminar o processo educativo desenvolvido entre as nações indígenas para instaurar uma educação voltada à catequização dessas nações. Naquele período, “tentou-se arrancar as raízes destes povos, bem como apagar a memória histórica de suas lutas, seus triunfos, suas derrotas, seus heróis e seus mártires. Sabiam os europeus que um povo sem memória seria subjugado mais facilmente”⁴⁴.

Neste período, a educação no território brasileiro “coube aos representantes eclesiásticos da Companhia de Jesus, por delegação da Coroa Portuguesa, pelo exercício da catequese e instrução”⁴⁵. Por meio da Companhia

41 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”.

42 M. Milot, “A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa”, *Revista Visão Global* 15. n. 1-2, (jan/dez2012): 355-368. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

43 S. K. Grigorov & R. M. Fleuri, “Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective”, *Revista Visão Global* 15. n. 1-2 (jan./dez.2012): 433-454. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

44 José Waldir Rampinelli & Nildo Domingos Ouriques (orgs.), *Os 500 anos: a conquista interminável* (Petrópolis: Vozes: 1999): 31-32.

45 Simone Riske-Koch. “Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças”, 61.

de Jesus foram fundados os seminários, a primeira escola para meninas e os colégios que se destinavam à formação de uma elite letrada. Logo, “a prática do ER confessional - a chamada ‘aula de religião’ - tem origem no processo de colonização desencadeado a partir do século XVI, com a vinda da Companhia de Jesus para evangelizar e catequizar os povos indígenas da época”⁴⁶.

Para os povos originários a história do ensino religioso no Brasil se reduz ao processo de catequização católica. Esta perspectiva tem relação com a ideia de religião, com o termo latino *religio*, do qual se originam as concepções *reeligere* (re-escolher), *religare* (religar) e *relegere* (re-ler)⁴⁷. Logo, esta história é marcada pela colonialidade, mas também por exercícios de decolonialidade.

A concepção de Ensino Religioso derivada do entendimento da religião como *reeligere*, está profundamente associada à confessionalidade cristã católica no Brasil, difundida no âmbito educacional pela Companhia de Jesus e outras ordens religiosas. O projeto jesuítico era resultado da **aliança entre a Santa Sé e a Coroa de Portugal**

e fazia parte do desenvolvimento social e produtivo da época.⁴⁸

O ensino religioso, nesta época, era uma extensão da Igreja Católica Apostólica Romana - denominada religião oficial do Brasil, e consistia na evangelização, catequização e doutrinação, com propósito de dominação das populações indígenas e africanas. “Estado e Igreja confundiam seus papéis, pois ambos estavam amalgamados na busca do êxito do processo colonizador”⁴⁹. No entanto, o Estado, no caso a Coroa Portuguesa, propôs uma reforma educacional, em que a escola, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos interesses da Coroa. Logo, os conflitos gerados pelo poder de dominação começaram a surgir⁵⁰. A Companhia de Jesus foi expulsa em 1759 e o Brasil ficou longos anos sem um sistema de educação.

A Constituição Imperial de 15 de outubro de 1827 foi o primeiro documento oficial a mencionar o ensino religioso no período imperial, “[...] os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, [...] e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião cathólica apostólica romana, proporcionados à

46 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, em *Ensino Religioso não confessional: múltiplos olhares*. (São Leopoldo: Oikos, 2019), 14.

47 Fonaper, “Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola”, *Caderno temático n 1* [s.l.].2000.

48 Adecir Pozzer e Simone Riske-Koch, *Ensino Religioso no Brasil*. (Chapecó: Argos, 2018).

49 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 14.

50 Simone Riske-Koch. “Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças”.

compreensão dos meninos; [...]”⁵¹. No período imperial, Estado e Igreja Católica formaram uma parceria indissociável⁵². Porém, a partir de 1850, de acordo com Cecchetti e Santos, “ocorreu um processo de ‘disciplinarização’ do ensino da religião, passando a ser ‘uma’ dentre um conjunto de disciplinas que integravam os programas de ensino [...]”⁵³.

Neste período, “a diversidade religiosa era hostilizada como um malefício e uma afronta ao próprio fundamento sobre o qual estava formada a nação brasileira”⁵⁴. Somente em 1899, com o regime republicano, é promulgada a laicidade do Estado, ou seja, a separação das instituições Estado e Igreja.

No Brasil, a participação do ensino religioso no sistema educacional público foi sempre acompanhada por avanços e retrocessos, pois sempre foi difícil encontrar um consenso entre o clero e os dirigentes republicanos em relação à participação do ensino

religioso no sistema educacional público. Assim, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 declarava, no artigo 72, parágrafo 6, que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”⁵⁵, embora a redação deste parágrafo tenha sido por meio de uma Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926. A separação entre Estado e Igreja ainda hoje é geradora de interpretações e disputas políticas.

Os conflitos gerados se dão em virtude do entendimento do conceito de leigo. “A implementação do ensino laico aparentava insultar a identidade católica da população brasileira, fato que motivou intelectuais e juristas católicos a interrogarem os fundamentos ‘laicistas’ do regime então vigente”⁵⁶. Em 1914 Mário de Lima já tentava explicar a diferença entre um Estado leigo e ateu:

Estado leigo não quer dizer Estado ateu. [...] O Estado leigo deve, ao contrário do Estado ateu, reconhecer a existência de todos os credos, deixando-lhes aberto o campo da escola, em vez de fechá-lo hostilmente como acontece com a neutralidade.

51 Constituição do Império do Brasil. (1827). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm

52 Lillian Blanck de Oliveira, “Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero” (*tese de doutorado em teologia*. Faculdades EST de São Leopoldo, 2003).

53 Elcio Cecchetti & Ademir Valdir dos Santos, “O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas”. *Acta Scientiarum. Education*, 38, no. 2 (abr./jun. 2016): 132.

54 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 15.

55 Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

56 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 14.

[...] Leigo não quer dizer contrario a todo e qualquer sentimento religioso; traduz, ao revez, *sympatia* igual, tolerância completa em face de todas as religiões, dentro, é claro, dos limites da ordem moral publica. [...] Estado leigo é o que não tem religião official e não impõe, portanto determinado ensino religioso em suas escolas.⁵⁷

Ao que na época fora chamado de leigo, é o que hoje compreendemos como laico. Mesmo o Estado se auto-definindo laico, “o Ensino Religioso, ministrado nas escolas brasileiras sempre foi de cunho confessional, excetuando algumas iniciativas diferenciadas como as propostas interconfessionais, principalmente na região sul do país”⁵⁸. Por ensino confessional compreende-se “o ensino da religião, privilegiando o conteúdo doutrinário”⁵⁹. Por outro lado, o ensino interconfessional consiste na perspectiva aberta a diferentes credos, embora o cristianismo continue sendo o marco referencial da proposta⁶⁰.

A Constituição de 1934 tratou especificamente do ensino religioso na escola pública. No entanto, apresentou um elemento novo, a frequência

facultativa, com o intuito de salvar o direito à liberdade religiosa dos não católicos. Assim, “o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.⁶¹

A frequência facultativa acompanhou as constituições que sucederam, primeiro como frequência, atualmente como matrícula, “§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.”⁶² Consequentemente, as legislações posteriores mantiveram a matrícula facultativa perpetuando e fomentando alianças e disputas em torno do tema, eclodindo especialmente quando da formulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶³. É importante destacar que a permanência do ER na Constituição de 88 se deve à mobilização da sociedade brasileira liderada pela Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos

57 Mário de Lima, *A escola leiga e a liberdade de consciência*. (Belo Horizonte: Moderna, 1914), 130.

58 Simone Riske-Koch. “Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças”, 62-63.

59 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*. (Petrópolis: Vozes, 1995), 59.

60 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*.

61 Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

62 Constituição da República Federativa do Brasil (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

63 Elcio Cecchetti, “A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)” (tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016).

Bispos do Brasil (CNBB) que deflagrou, com apoio de distintas instituições, uma movimentação de apoio da Emenda Popular No. PE00004-1, que juntou um montante de 68.000 assinaturas favoráveis à incorporação do ER na então nova Carta Magna⁶⁴.

Em 1996 o Brasil publica sua terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, em seu artigo 33, “assegurou, novamente, a oferta do ER como disciplina de caráter confessional ou interconfessional”⁶⁵. No ano seguinte, resultado de outra mobilização da sociedade brasileira, agora sob a liderança do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER e de outros setores sensíveis à questão, foi aprovada outra redação para o artigo 33 da LDBEN 9.394/96, através da Lei 9.475/97 que estabelece:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, **assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.**

§ 1. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino

religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.⁶⁶ (*grifos nossos*)

Com a alteração do artigo 33 da LDBEN, o ensino religioso dá início a uma significativa transição, o reconhecimento da diversidade cultural religiosa. Pode-se dizer que a Lei nº. 9.475/1997 propõe mudanças de concepção, que atravessam os aspectos políticos, epistemológicos, pedagógicos e curriculares. Reconhece sua contribuição na formação básica do cidadão, concebido como componente curricular (disciplina) dos horários normais do Ensino Fundamental, cuja finalidade é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sendo vedadas todas as formas de proselitismo.⁶⁷

Quase no mesmo período em que o artigo 33 da LDB é alterado, são produzidos e publicados pelo Ministério da Educação - MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais de todos os componentes curriculares. Exceto o de ensino religioso, que ficou excluído do

64 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas.*

65 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 15.

66 Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm

67 Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997.

debate no MEC. Então, o FONAPER redigiu coletivamente uma proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso - PCNER⁶⁸, “resultado de estudos, discussões e uma mobilização nacional, que envolveu mais de oitocentos educadores, representantes de diferentes denominações religiosas e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento”.⁶⁹

Embora não tenha sido oficial, os PCNER foram a primeira proposição de currículo escolar para o ensino religioso na perspectiva não confessional. Cecchetti e Riske-Koch destacam que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso,

por terem sido fruto do trabalho de muitas mãos, representam um momento histórico protagonizado por muitas(os) educadoras(es) comprometidas(os)! Requer ações duradouras, significativas e processuais, para gradualmente assumir uma postura de efetiva transformação que atinja as práticas pedagógicas no cotidiano escolar e que, por meio delas, surjam outros olhares, com vistas a outro(s) mundo(s) melhor(es), diferente(s) e possíveis.⁷⁰

Embora este documento nunca tenha sido reconhecido como oficial pelo MEC, oficiosamente orientou propostas curriculares, planejamentos de aulas, projetos de criação de cursos de licenciatura em todo o Brasil. Os PCNER “são considerados como uma grande orientação, uma linha que direciona o trabalho do profissional em sala de aula, uma base curricular e formativa para os docentes, que inclui necessariamente o estudo sobre a diversidade do fenômeno religioso na escola”.⁷¹

Nos PCNER estão os aspectos sobre **currículo** sistematizados em eixos temáticos; **conteúdos** que são constituídos a partir de bases conceituais, procedimentais e atitudinais; **metodologia** apresenta como se dá a operacionalização do trabalho docente e a **avaliação** que se reporta ao processo ensino e aprendizagem de forma contínua, processual, formativa, cumulativa, somativa e final.⁷² (grifos das autoras)

Em 1998, o ensino religioso é reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, como área de conhecimento

68 Fonaper. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*. (São Paulo: Ave Maria, 1996).

69 Lilian Blanck de Oliveira et al, “Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul”, em *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015), 184.

70 Elcio Cecchetti & Simone Riske-Koch, *Fundamentos Metodológicos do Ensino Religioso*. (Chapecó: Argos, 2019).

71 Ângela Maria Ribeiro Holanda, “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O currículo do Ensino Religioso em debate”, em *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. (São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010), 54.

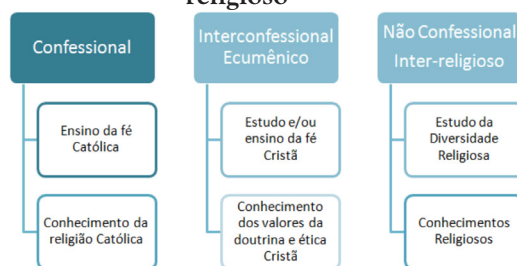
72 Ângela Maria Ribeiro Holanda, “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O currículo do Ensino Religioso em debate”, 52.

do Ensino Fundamental⁷³. Este mesmo entendimento foi ratificado pelo mesmo Conselho, em 2010 quando definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica⁷⁴, e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos⁷⁵.

A partir de 2013, o ensino religioso foi incluído nas discussões e no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 20 de dezembro de 2017. Pela primeira vez na história da educação brasileira definiram-se diretrizes curriculares para esta área de conhecimento de caráter não confessional⁷⁶. O ER já estava assegurado na legislação em todo ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao nono ano. No entanto, no currículo ele ainda era invisibilizado. Com a BNCC o ensino religioso toma o seu lugar de direito no currículo do Ensino Fundamental.

O ensino religioso deixa de ser pensado a partir das tradições religiosas hegemônicas, passando a estruturar-se a partir da escola, concebido como lugar privilegiado para o exercício e construção das bases da cidadania e a desenvolver-se na perspectiva da construção do conhecimento religioso⁷⁷. A imagem abaixo ilustra as perspectivas de ER no Brasil.

Figura 02: Perspectivas de ensino religioso



Fonte: As autoras (2020).

Segundo a BNCC, cabe ao componente ensino religioso não confessional “tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida”.⁷⁸ A BNCC apresenta alguns pressupostos,

73 Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

74 Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

75 Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

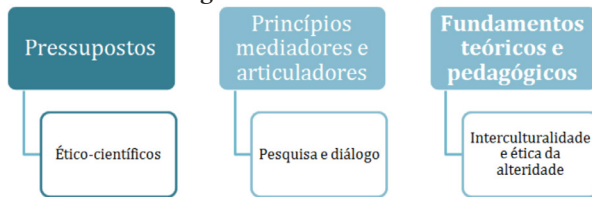
76 Adecir Pozzer e Simone Riske-Koch, *Ensino Religioso no Brasil*.

77 Fonaper. “Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola”.

78 Base Nacional Comum Curricular. 2017. Ministério da Educação, 436. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

princípios e fundamentos episte(m) todológicos do e para o ensino religioso, conforme sistematizados na imagem abaixo.

Figura 03: Fundamentos episte(m) todológicos do ER



Fonte: Riske-Koch e Oliveira (2020) a partir da BNCC (Brasil 2017).

A partir dos pressupostos, princípios e fundamentos, na BNCC, o currículo do ER está estruturado em três unidades temáticas: identidades e alteridades, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida. Essas unidades são como eixos ou núcleos articuladores de conceitos essenciais de uma área de conhecimento. Abrigam os objetos de conhecimento, ou seja, os conhecimentos que efetivamente os estudantes têm o direito de aprender e que dão o tom para o currículo. Os objetos são mobilizados com o intuito de desenvolver as habilidades específicas, que expressam as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos estudantes nos diferentes anos escolares⁷⁹.

⁷⁹ Base Nacional Comum Curricular, 436.

4 FONAPER: movimento, histórico e desafios para/na atualidade brasileira

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER⁸⁰, criado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis / SC, durante a 29ª Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa de Santa Catarina, que celebrava 25 anos de existência. O evento contou

com a participação de representantes de 15 estados brasileiros, 42 entidades educacionais e religiosas⁸¹. Cabe destacar que Santa Catarina já vivia uma perspectiva de ensino religioso interconfessional e ecumênico, sendo na época referência para os demais estados do país.

O fórum, “uma organização laica, sem fins lucrativos e sem posicionamento político partidário, vem provocando historicamente a ampliação de debates sobre os fundamentos epistêmicos e pedagógicos do ER enquanto área de conhecimento da educação

⁸⁰ "A partir de 1997, com objetivo de divulgar e orientar professores, pesquisadores, autoridades civis e religiosas, o FONAPER criou um site eletrônico, cujo domínio é www.fonaper.com.br". (Mara Rosane Costa Maria et al., "O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil", 20).

⁸¹ Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*.

básica”⁸². Ele tem sido uma das principais instâncias organizativas da discussão sobre o ER em todo o território nacional, “se consolidou como uma instância política de representação da área junto aos diferentes organismos educacionais da esfera estatal”⁸³.

Antes da criação do FONAPER, experiências na direção sobre o entendimento do ensino religioso já existiam de modo mais avançado em alguns estados que em outros, em todos os casos, porém, eram sempre experiências isoladas⁸⁴.

Assim que foi fundado, o fórum assumiu a responsabilidade da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – PCNER, em caráter de urgência. Desde então, “o Fórum tem sido um espaço aberto à discussão dos interessados em compreender o papel do ER no ambiente escolar, quer como disciplina, quer como área de conhecimento”⁸⁵. Como vimos, este documento não foi reconhecido e tampouco homologado pelo MEC, mas mesmo assim foi

referência a muitas instituições escolares na elaboração das propostas pedagógicas para o ER.

Os parâmetros trouxeram novos referenciais para o ensino religioso, “[...] valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, [...] não deve ser entendido como ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa”⁸⁶. O não reconhecimento dos PCNER por parte do Ministério possibilita perceber que “a disciplina de ER continuou recebendo um tratamento distinto do conjunto das políticas educacionais brasileiras em geral”⁸⁷. E aí não há orientações oficiais para o currículo da educação básica, tampouco da educação superior.

Por ser uma instância de abrangência nacional, o FONAPER sempre organizou eventos para realizar suas assembleias e dar continuidade ao seu propósito de “ser um espaço aberto à discussão em relação ao ensino religioso. Inicialmente denominados de sessões, posteriormente direcionados para dois eventos, o Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso - SEFOPER, e o Congresso

82 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 13.

83 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 14.

84 Edivaldo José Bortoleto & Rosa GitanaKrob Meneghetti, “Ensino Religioso e a legislação da educação no Brasil: Desafios e perspectivas”. Em *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. (São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010).

85 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*.

86 Fonaper. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*.

87 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*, 22.

Nacional de Ensino Religioso - CONERE. Esses eventos acontecem a cada dois anos, e anualmente o FONAPER realiza um evento nacional.

Tanto as sessões quanto os eventos realizados, sempre em parceria com instituições de educação superior, “registram incidências dos assuntos tratados durante aproximadamente duas décadas de atuação junto aos educadores e pesquisadores do Brasil, tendo como objeto maior de suas ações a formação de educadores para esta área do conhecimento no país”⁸⁸. Assim, é significativa a contribuição do Fórum no campo da formação continuada, com realização de quinze edições dos SEFOPER, e nove edições do CONERE. E, ainda, através da elaboração de cursos de formação continuada à distância, editados e apresentados à comunidade brasileira com o apoio da Rede Vida de Televisão e TVE do Paraná, contendo 12 cadernos temáticos que objetivam a aplicação dos PCNER e figuram como uma das mais significativas contribuições para a formação inicial dos Professores de Ensino Religioso no Brasil⁸⁹.

O Fórum representa a conjugação de esforços de muitos sujeitos comprometidos com o ER não confessional,

para que os estudantes tenham direito a uma visão ampla e contextual, pautada na liberdade religiosa, na cidadania democrática e no convívio entre as múltiplas manifestações religiosas e concepções de vida, considerando o diálogo como elemento crucial, facilitador do processo de reconhecimento do outro no processo educativo⁹⁰.

Em 2003 entraram em pauta no FONAPER questões fundamentais e necessárias para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN de ensino religioso, pois no Brasil contamos com cursos de Licenciaturas na área de ensino religioso desde 1996. A ausência de diretrizes permitia que cada instituição organizasse seus cursos conforme seu entendimento de ER. Por isso, o Fórum produziu em 1998, 2004 e 2008 uma proposta de DCN para o ER e as encaminhou como subsídio ao CNE. Mas, assim como os PCNER não foram reconhecidos como oficiais e/ou validados pelo MEC/CNE, as DCN para o ER também não o foram. No entanto, a maioria das instituições tomou a versão elaborada pelo FONAPER como referência.

Dada esta omissão do CNE/MEC, em 2012 foi fundada a Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso - RELER “em reunião colegiada das universidades brasileiras que

88 Lilian Blanck de Oliveira et al, “Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul”.

89 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*, 30-31.

90 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 20.

oferecem licenciaturas para a área de conhecimento de ER, sendo naquele momento aprovado o regimento interno da RELER na Assembleia Geral do FONAPER⁹¹. A RELER, segundo seu regimento interno, tem como finalidade o desenvolvimento de ações e espaços colaborativos entre os Cursos de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso, visando cumprir de forma efetiva a LDBEN 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e demais orientações normativas, observando os referenciais curriculares do FONAPER (Reler 2012).

A RELER, tem promovido os Seminários Nacionais das Licenciaturas em Ensino Religioso (SENALER), organizou uma obra que reúne experiências dos Cursos de Ciências da Religião e indicou, juntamente com o FONAPER, representantes para atuar como especialistas da subcomissão instituída para assessorar a Comissão da Câmara de Educação Superior do CNE, responsável por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião⁹². Este documento foi aprovado em dezembro de 2018.

91 Lillian Blanck de Oliveira et al, “Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul”, 181-182.

92 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. 2018. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&a-

Representantes do FONAPER também integraram a equipe de especialistas que elaborou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Este documento expressa uma proposta de ER não confessional para todo o país. Entre inclusão, exclusão e nova inclusão do ER na BNCC, a sua homologação pelo MEC em dezembro de 2017 foi outra grande conquista do Fórum. O ER, na BNCC, foi caracterizado como um dos responsáveis por assegurar o conhecimento da diversidade religiosa, desnaturalizar discriminações e preconceitos, promover o reconhecimento dos diferentes e das diferenças, estimular a convivência e superar as intolerâncias de cunho religioso⁹³.

Juntamente com os eventos de caráter acadêmico, o FONAPER tem se esforçado para publicar as produções científicas da área, seja através de anais ou livros. “Diante de todas as realizações do fórum, é notável a sua credibilidade em relação aos vários setores da sociedade, sendo seus esforços em prol da consolidação de um ER sem proselitismos reconhecidos em âmbito nacional e internacional⁹⁴”.

Ao analisar a trajetória do ensino religioso na história da educação,

lias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192

93 Base Nacional Comum Curricular.

94 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 22.

é possível perceber que o FONAPER tem um papel significativo na decolonização de seus territórios e territorialidades. Consta-se que houve avanços em relação ao ensino religioso não confessional. Em 2011, o FONAPER, juntamente com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião - ANPETCRE e a Sociedade de Teologia e Ciências da Religião - SOTER, publicaram uma carta aberta à sociedade brasileira sobre a oferta do ensino religioso na escola pública. Na ocasião, apresentaram alguns desafios para o ensino religioso no Brasil; passados quase dez anos, alguns desafios foram atingidos, outros não e outros novos surgiram. Ainda são desafios:

I - Fomento da oferta dos cursos de formação inicial para professores de ensino religioso em âmbito nacional, pautados nas DCN para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião⁹⁵ e BNCC⁹⁶;

II- Reconhecimento do ensino religioso como componente curricular pelo Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação/CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME;

III - Promoção da oferta do ensino religioso em todas as escolas de ensino fundamental das redes públicas

de ensino do Brasil, nos termos da Lei nº 9.475/1997 e da BNCC⁹⁷, a fim de continuar assegurando aos educandos das escolas públicas o acesso aos conhecimentos religiosos produzidos pela humanidade, contribuindo para conhecimento e respeito da diversidade religiosa do povo brasileiro⁹⁸;

IV – Fomento da oferta de cursos de formação continuada para professores de Ensino Religioso não confessional em âmbito nacional, pautados na BNCC;

V - Promoção e ampliação de discussões científico-pedagógicas para aprofundamento da epistemologia e objeto de estudo do ensino religioso, bem como a publicação de pesquisas e referenciais sobre o ensino religioso articulado com as ciências da religião, educação e interculturalidade⁹⁹.

(Pró)vocações Finais

O Brasil se constitui de uma multiplicidade de povos que historicamente aprenderam a sobreviver - *resistir* e

97 Base Nacional Comum Curricular.

98 FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, ANPETCRE - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião, SOTER - Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. *Carta aberta à sociedade brasileira sobre oferta do Ensino Religioso na escola pública*. 20 novembro 2011.

99 FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, ANPETCRE - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião, SOTER - Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. *Carta aberta à sociedade brasileira sobre oferta do Ensino Religioso na escola pública*

95 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. 2018.

96 Base Nacional Comum Curricular.

mover entre lógicas e códigos - coloniais. Mais do que identificar sua existência e/ou restringir suas leituras e práticas, é necessário conhecer, apreender e incorporar processos interculturais. Algumas *possibilidades* de/para uma decolonialidade na educação passam pelos currículos, políticas e ações – que se efetivam a partir de uma episte(me) todologia comprometida com a *diferença* – as diversidades. Como já afirmava Maldonado-Torres, embora o colonialismo precede a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.¹⁰⁰

Com o objetivo de refletir sobre alguns efeitos da colonização no componente curricular e/ou área do ensino religioso, socializamos e buscamos discutir alguns textos e contextos em referenciais e práticas - *exercícios decoloniais de resistência* a partir do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER e sujeitos que o integram e mobilizam há mais de duas décadas. Neste sentido, o “risco”¹⁰¹, ora em delineamento exige traços que, embora inseridos numa transitoriedade histórica própria, reflitam e projetem com ética e responsabilidade a intencionalidade

100 Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”.

101 Risco “é desenho não só quando quer compreender ou significar, mas ‘fazer’, construir. [...] o risco – o traço é tudo, tem carga, é desenho com uma determinada intenção – é o design. O que importa é esta carga que o risco contém, seja ele trêmulo ou firme” (Rogério Haesbaert da Costa, *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*).

de um trabalho que, apesar da sua tenra idade, integra e configura a tessitura da formação de docentes para o ER no século XXI na perspectiva da uma decolonização e reconfiguração de territórios e territorialidades¹⁰².

Os desafios que se apresentam são constantes e inúmeros. Mais de quinhentos anos de colonização em contraponto a igual número de anos de resistência trazem em sua bagagem o registro de muitas exclusões, opressões e expropriações. Há de se buscar tecer outros olhares e vivenciar outras práticas construindo caminhos onde a diversidade constituída nas/pelas diferenças seja percebida, acolhida e reconhecida no conjunto das identidades, que compõem um grupo social, independentemente de sua origem, gênero, religiosidade, etnia ou conjunto de saberes.

Bibliografia

- Azibeiro, Nadir Esperança. 2006. Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s. Tese de Doutorado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89448>
- 102 Lilian Blanck de Oliveira & Simone Riske-Koch, 2012. “Diversidade cultural religiosa e formação de docentes de ensino religioso na FURB/SC: tecendo cartografias”. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, 15, n. 2 (2012): 455-479.

- Ballestrin, Luciana. 2013. América Latina e o giro decolonial?. *Revista Brasileira de Ciência Política* 11. (maio-agosto): 89-117. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Base Nacional Comum Curricular. (Brasília: Ministério da Educação, 2017). Ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>
- Bortoleto, Edivaldo José; Meneghetti, Rosa GitanaKrob. 2010. Ensino religioso e a legislação da educação no Brasil: desafios e perspectivas. Em *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Calderoni, V. A. M. de O; Nascimento, A. C. 2012. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena: *Revista Visão Global* 15, n. 1-2(jan./dez.): 303-318. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- Cecchetti, Elcio e Riske-Koch, Simone. 2019. *Fundamentos Metodológicos do Ensino Religioso*. Chapecó: Argos.
- Cecchetti, Elcio e Santos, Ademir Valdir dos. 2016. O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. *Acta Scientiarum. Education*, v.38, no. 2 (abr./jun.).
- Cecchetti, Elcio. 2016. A laicização do ensino no Brasil (1889-1934). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Césaire, Aimé. 2000. *Discourse on Colonialism [1950]*. Traduzido por Joan Pinkham. Nova Iorque: Monthly Review Press.
- Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Brasília: Diário Oficial da União, nº 191-A, de 5 de outubro. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1891. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm
- Constituição do Império do Brasil. 1827. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm
- Costa, Rogério Haesbaert da. 2004. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Dicionário Online de Português. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/colonialismo/>

- Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. 2018. Brasília: Ministério da Educação. Ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192
- Esquit, E. 2010. Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX. *Revista Espaço Pedagógico* 17, n. 2 (jul./dez.): 252-266. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>
- Estermann, Josef; Tavares, Manuel. 2015. Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad?. *Revista Lusófona de Educação* <http://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5381>
- Figueiredo, Anísia de Paulo. 1995. *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes.
- Figueiredo, Anísia de Paulo. 2010. Primeiros passos do FONAPER: um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. Em *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Fleuri, Reinaldo Matias e Garcia, Regina Leite. 2015. Contribuição latino-americana para as pesquisas e práticas interculturais. Em *Saberes cotidianos em diálogo*. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Fleuri, Reinaldo Matias. 2015. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. Em *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo.
- Fonaper. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. 1996. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria.
- Fonaper. 2000. Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Em *Caderno temático n 1*[s.l.].
- Fonaper, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso; Anpeter, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião; Soter, Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. 2011. *Carta aberta à sociedade brasileira sobre oferta do Ensino Religioso na escola pública*.
- Gomes, Nilma Lino. 2007. Diversidade e Currículo. Em *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério

- da Educação, Secretaria de Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>
- Gomes, Nilma Lima. 2005. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Em *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Grigorov, S. K.; Fleuri, R. M. 2012. Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective. *Revista Visão Global* 15. n. 1-2 (jan./dez): 433-454 <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- Holanda, Ângela Maria Ribeiro. 2010. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: o currículo do ensino religioso em debate. Em *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Lei 9.475/1997. Brasília: Diário Oficial da União. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/1996. Brasília: Diário Oficial da União. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Ley de 15 de octubre de 1827. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm
- Leme, Maria Cecilia Garcez. 2019. Territórios e/m afetos roubados: desenvolvimento urbano e processos de des(re)territorialização de pessoas menores de idade em situação de rua e de risco social. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau/Brasil.
- Lima, Mário de. 1914. *A escola leiga e a liberdade de consciência*. Belo Horizonte: Tip. Moderna.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Maria, Mara Rosane Costa; Pazza, Neusa Maria Vedana e Cecchetti, Elcio. 2019. O FONAPER e o ensino religioso não confessional no Brasil. Em *Ensino Religioso não confessional: múltiplos olhares*. São Leopoldo: Oikos.

- Méndez, José Mário Méndez. 2009. *Educação intercultural e justiça cultural*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Mignolo, Walter. 2007. Postoccidentalismo: el argumento desde America Latina. Em *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Mexico: Miguel Angel Porrua.
- Mignolo, Walter. 2003. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Milot, M. 2012. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. *Revista Visão Global* 15, n. 1-2 (jan./dez): 355-368. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- Oliveira, Lilian Blanck de; Riske-Koch, Simone e Van den Berg, Irene de Araújo. 2015. Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul. Em *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo.
- Oliveira, Lilian Blanck de; Riske-Koch, Simone. 2012. Diversidade cultural religiosa e formação de docentes de ensino religioso na FURB/SC: tecendo cartografias. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião* 15, n. 2, 455-479.
- Oliveira, Lilian Blanck de. 2003. Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. Tese de Doutorado. Faculdades EST de São Leopoldo.
- Orço, L.C.; Fleuri, R.M. 2010. O processo educativo: cultura e identidade indígenas. *Revista Espaço Pedagógico* 17, n. 2 (jul./dez): 335-347. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.
- Pozzer, Adécir e Riske-Koch, Simone. 2018. *Ensino Religioso no Brasil*. Chapecó, SC: Argos.
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter. 2009. Entre América e AbyaYala – tensões de territorialidades. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente* 20 (jul./dez): 25-30.
- Quijano, Aníbal. 2005. *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. <https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>.
- Raffestin, Claude. 1993. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Atica.
- Rampinelli, José Waldir e Ouriques, Nildo Domingos (orgs.). 1999. *Os 500 anos: a conquista interminável*. Petrópolis: Vozes.
- Resolução Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ver http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

- Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ver http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- Riske-Koch, Simone. 2007. Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau.
- Silva, José de Souza. 2017. *Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento?* https://www.researchgate.net/publication/322337939_Construindo_caminhos_decoloniais_para_o_Bem_Viver_Alternativas_de_ou_alternativas_ao_developolvimento.
- Silva, Tomaz Tadeu da (org.). 2000. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, Tomaz Tadeu da. 2003. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes.
- Souza, Octavio. 1994. *Fantasia de Brasil*. São Paulo: Escuta.
- Walsh, Catherine. 2012. *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Tomo I. Série Pensamiento decolonial.
- Walsh, Catherine. 2007. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa* 9, (julio-diciembre): 31-152.
- Zeifert, Anna Paula Bagetti; Agnoletto, Vitória. 2019. O Pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade. *Húmus* 9, n. 26.

La casa habitada. Educación religiosa intercultural y crítica

The inhabited house. Intercultural and critical religious education

A casa habitada. Educação religiosa intercultural e crítica

*Nelise Wielewski Narloch*¹

Universidad Nacional

Resumen

Este artículo tiene por objetivo establecer una relación entre pedagogía crítica y educación religiosa intercultural. Se basa en los aportes de la pedagogía crítica de Paulo Freire y el modelo de educación religiosa intercultural planteado por personas académicas de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, de la Universidad Nacional. Adopta la metáfora indígena de la casa común como espacio habitado en el cual la educación religiosa tiene como misión generar procesos educativos orientados a la convivencia respetuosa desde la diversidad de creencias, espiritualidades y convicciones. Con tal fin, considera fundamental que en el aprendizaje exista una reflexión crítica sobre las situaciones que fueron, y son todavía, motivo de discriminación, homogenización y marginación social de grupos culturalmente diversos.

Palabras clave: Pedagogía crítica, educación religiosa intercultural, contextos multiculturales.

Abstract

This article aims to establish a relationship between critical pedagogy and intercultural religious education. It is based on the contributions of Paulo Freire's critical pedagogy and the model of intercultural religious education proposed by scholars from the Ecumenical School of Religious Sciences of the National University of Costa Rica. The article adopts the indigenous metaphor of the common house as an inhabited space in which religious education has the mission of generating educational processes oriented towards respectful coexistence based on the diversity of beliefs, spiritualities, and convictions. For this purpose, the existence of a critical reflection is deemed as fundamental in learning, a critical reflection on the situations that were, and still are, a cause of discrimination, homogenization, and social marginalization of culturally diverse groups.

Keywords: critical pedagogy, intercultural religious education, multicultural contexts

1 Profesora en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión - Universidad Nacional, Costa Rica. Posee maestría en psicopedagogía y doctorado interdisciplinario en Letras y Artes para América Central, con énfasis en Teología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-6963>. Correo electrónico: nelisesm20@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo estabelecer uma relação entre pedagogia crítica e educação religiosa intercultural. Baseia-se nas contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire e o modelo de Educação religiosa intercultural proposto por pessoas acadêmicas da Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión, da Universidad Nacional. Adota a metáfora indígena da casa comum como espaço habitado no qual a educação religiosa tem como missão gerar processos educativos dirigidos à convivência respeitosa a partir da diversidade de crenças, espiritualidades e convicções. Com tal finalidade, considera fundamental que na aprendizagem exista uma reflexão crítica sobre as situações que foram, e são ainda, motivo de discriminação, homogeneização e marginalização social de grupos culturalmente diversos.

Palavras chave: pedagogia crítica, educação religiosa intercultural, contextos multiculturais

1 Introducción

Los mitos cosmogónicos de los pueblos originarios de Costa Rica hacen referencia a una casa común donde cohabitan y conviven todos los seres vivos. La metáfora de la casa común es uno de los mitos fundacionales. Para la cultura malecu, todos los elementos de la naturaleza tuvieron su origen en la casa sagrada a partir de una conversación en forma de sueño. El mito fundacional del pueblo ngäbe cuenta que el ser humano nació de las semillas de maíz, sembradas dentro de la casa, porque en ella había tierra buena. Cuatro colores de maíz formaron los cuatro grupos humanos que habitaron la casa del pueblo ngäbe y allí convivieron, con sus diferencias y esperanzas. Finalmente, Sibö, deidad/divinidad/ser supremo del pueblo bribri, organizó una gran fiesta para inaugurar el Ú-sure, la gran casa cósmica donde la divinidad había sembrado las semillas de

maíz. Para el evento, invitó a todos los que trabajaron con él: animales, aves, plantas, espíritu de la montaña, y espíritus sobrenaturales, como también a la mamá y a la abuelita de la danta. Así fue como el mundo fue creado en forma de una casa cónica².

Esta metáfora de la casa común se propone aplicar al campo de la educación religiosa intercultural como modelo de convivencia y aprendizaje a partir de las diferencias. El establecimiento de la enseñanza de la religión (católica) en las escuelas públicas de Costa Rica -mediante la Ley N.º 21 de Rafael Ángel Calderón Guardia, del 10 de noviembre

2 Maria Eugenia Bosoli, antropóloga, socióloga y activista de derechos humanos, es una de las principales referencias sobre los pueblos indígenas de Costa Rica. Es una de las fundadoras de la antropología en Costa Rica, así como la primera mujer antropóloga del país. También Adolfo Constenla Umaña, filólogo y lingüista costarricense, especialista en las lenguas indígenas de la Baja Centroamérica, es uno de los especialistas más reconocidos sobre las lenguas del área americana intermedia.

de 1940, planteó una modificación significativa al mapa sociorreligioso de Costa Rica y representó un daño a la estructura de la casa común.

Por otro lado, el 24 de agosto del 2015 se da el cambio en el Artículo 1 de la Constitución Política de Costa Rica –que ahora la define como un Estado pluricultural y multiétnico– exige la superación de las diversas formas de exclusión, de injusticia cultural y hegemonía institucional religiosa que han sido no solo toleradas, sino también promovidas desde los espacios pedagógicos. En este contexto, el presente artículo dirigido, al Primer Congreso Nacional de Educación Religiosa en Clave Intercultural, expone reflexiones sobre el vínculo entre la pedagogía crítica y el modelo educativo de la educación religiosa costarricense.

La diversidad de creencias y espiritualidades, así como de tradiciones multiculturales provenientes de la diversidad de pueblos que constituye esta nación, representa, en este aniversario, desafíos y posibilidades a la educación religiosa. Se sugiere una reflexión en torno a las pedagogías críticas y la pedagogía intercultural al modelo de la educación religiosa. Se parte de la idea de que los aportes de las pedagogías críticas y contrahegemónicas han sido, a lo largo de las últimas décadas, una herramienta necesaria para el análisis de la realidad y del quehacer

de la educación costarricense, específicamente en el campo de la educación religiosa intercultural.

Esta propuesta toma como punto de partida los aportes de personas académicas e investigadoras de la EECR, quienes proponen claves para una educación religiosa intercultural, para superar la hegemonía de la iglesia católica que ha normalizado la educación religiosa de carácter monocultural costarricense. Además, no solo aporta reflexiones, sino también propone una nueva praxis educativa en el campo específico de la educación religiosa, para visibilizar y respetar la diversidad de expresiones religiosas de la que se compone la sociedad costarricense. Este artículo está dividido en tres partes; inicia exponiendo los presupuestos teóricos acerca de la pedagogía crítica y la educación religiosa intercultural. Luego describe los contextos interculturales y multirreligiosos de Costa Rica. Finaliza apuntando tareas para una educación religiosa intercultural y crítica.

2 La pedagogía crítica y la educación religiosa intercultural. Presupuestos teóricos

Dentro del campo pedagógico, el brasileño Paulo Freire (1921-1997) se convierte en una figura central; él insiste en la necesidad de sustituir los modelos educativos, hasta entonces vigentes, por nuevos modelos fundamentados en

una reflexión crítica sobre la realidad, esta que es cercana a la vida cotidiana de la población del continente.

La trayectoria de vida de Paulo Freire estuvo caracterizada por encuentros interculturales. Sus polémicos planteamientos cuestionadores de los modelos pedagógicos desvinculados de la realidad social lo convirtieron en un autor de referencia durante la dictadura militar brasileña (1964-1983). En 1964 debió exilarse en Chile, donde permaneció hasta 1970. En este tiempo escribió su reconocida obra *Pedagogía del oprimido*³. En 1969 fue profesor invitado en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Entre 1970 y 1980, el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra le asignó un puesto como consultor; esta experiencia hizo que Freire abriera su entendimiento a las diferencias sociales y culturales, centrando su atención tanto en las condiciones de opresión en las que muchas personas vivían como en la ideología detrás del mismo acto opresor.

En la obra *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire indica que la enseñanza no solo debe ser una disciplina para transmitir conocimientos; debe ser, también, una disciplina formadora de conciencia social, política, ética y estética. Esta consciencia, cuando puesta en práctica, lleva a una acción

liberadora de distintas formas de opresión y dominación. La situación de pobreza y de desigualdad en América Latina y el Caribe lo llevan a afirmar que la estructura social no puede estar al margen del quehacer educativo. Al considerar a la persona docente como sujeto de transformación, por creer en la capacidad presente en cada profesional dentro del contexto educativo, Freire pone en evidencia el papel preponderante de la persona docente, no como transmisora de contenidos, sino como elemento clave para la formación de estudiantado crítico y comprometido con la transformación social.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.⁴

La pedagogía crítica freiriana expone la intrínseca relación entre educación y cambio social. Pone énfasis en procesos que permiten la reflexión crítica y aquella comprometida con la realidad; una reflexión que permite apuntar situaciones de violencia, opresión, marginación

3 Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*. 2ª ed. (México: Siglo XXI, 2005)

4 Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, 55.

y discriminación como parte de una percepción cultural homogénea, colonial y colonizadora. Al mismo tiempo, esta reflexión pone en evidencia el potencial protagónico de grupos que viven y padecen junto a estas situaciones.

Para Yors Guillermo Solís Vargas, docente de primaria del MEP, los modelos educativos del contexto educativo costarricense están dominados por instituciones, grupos investigadores, partidos políticos, que están manejando la educación desde sus propios intereses, estudios o puntos de vista hegemónicos. Estos modelos se fundamentan en la transmisión de conocimiento más que en la reflexión y la criticidad, como indica Solís cuando menciona la propuesta pedagógica crítica de Freire como un modelo alternativo y enfatiza sus alcances al formar personas con conciencia de su realidad y entorno social:

¿Qué tipo de profesional es quien sabe mucho de su profesión, pero a la hora de votar no sabe por quién hacerlo ni le importa? O quien es excelente en su especialidad, pero no puede crear o tener sensibilidad por el arte o la cultura; aquel que sabe mucho de su trabajo, pero roba, engaña, contamina el ambiente, maltrata a los animales o malgasta su salario en vicios, apuestas, negocios ilegales, etc.⁵

5 Yors Guillermo Solís Vargas. “Sobre la necesidad de incluir la pedagogía crítica de corte latinoamericano en el sistema educativo público de Costa Rica”, *Ensayos pedagógicos* 13, n. 1. (enero-junio 2018): 45.

De la misma forma en que Freire propone un modelo pedagógico crítico, que se fundamenta en las situaciones cotidianas emergentes que viven las personas, la conexión con la realidad, y las luchas para des-homogeneizar la educación, también estos mismos principios se encuentran presentes en el modelo de pedagogía intercultural. Ambos elementos parten del principio de que la educación es un medio de conocer, respetar, acoger, reflexionar y actuar, teniendo la diversidad cultural como espacio de convivencia y aprendizaje.

La educación religiosa en clave intercultural, como propuesta de modelo pedagógico para el contexto costarricense, ha sido motivo de reflexión entre personas académicas de la Escuela Ecuménica de la Universidad Nacional en los últimos diez años, con el propósito de superar el modelo homogeneizador vigente hasta la actualidad en este campo educativo. Esto, porque la educación religiosa, tal y como ha sido pensada en su origen y desarrollada en Costa Rica, ha reducido las posibilidades de intercambio cognitivo que generan el encuentro y la convivencia en la diversidad, y ha renunciado, deliberadamente, a educar para comprender críticamente los hechos religiosos⁶.

6 José Mario Méndez Méndez. “Presentación”. *Siwô’ Revista de teología / estudios socioreligiosos*, 12(2). (2019).

Auxiliadora Montoya, académica de la Escuela Ecueménica de la Universidad Nacional, apunta que el modelo de educación religiosa utilizado por décadas es homogeneizador: impone una forma única de ver el mundo, es regida por cánones morales con pretensión universal; un lenguaje que presenta la cultura cristiana como si fuera la única; una enseñanza doctrinal como eje que atraviesa los programas educativos, visualiza a los grupos docentes como misioneros enviados a evangelizar y adoctrinar, e impone el cristianismo, su visión de mundo y prácticas religiosas propias, propiciando, de esta manera, la segregación y exclusión de estudiantes provenientes de otras culturas, etnias y religiones⁷.

Para la académica Katia Castro, posicionar en una única visión de mundo invalida la sinfonía de caminos existentes para encontrar el sentido de la vida, que es diverso y plural como lo son las culturas y las épocas históricas con sus particularidades, riquezas y limitaciones⁸ (Castro, 2019). Por otro lado, un modelo de educación religiosa que tenga la interculturalidad como clave es capaz de generar oportunidades

de convivencia y de procesos dirigidos a construir relaciones de equidad, de justicia y de respeto mutuo, donde todas las personas puedan expresarse en libertad y respeto⁹.

Es necesario señalar que el modelo de educación religiosa intercultural no se reduce al simple reconocimiento de la diversidad cultural en un salón de clase, tampoco al estudio comparado de las religiones, ya que los contextos educativos actuales son reconocidos como multiculturales –diversidad de culturas– y también multirreligiosos. Al considerar una escuela multicultural como aquella en la que conviven estudiantes con diferentes identidades culturales, ya sean nacionales o del extranjero, de diferentes expresiones religiosas, quienes poseen también tradiciones religiosas, compuestas de creencias y no creencias.

En el paradigma intercultural como principio rector de la educación religiosa, la diversidad es un elemento potenciador del quehacer de esta disciplina, porque refuerza la convivencia respetuosa y el aprendizaje a partir de la diversidad. Así lo expresa Mario Méndez:

El objeto de estudio, en este modelo intercultural, está constituido por las relaciones (re-ligaciones) del ser

7 María Auxiliadora Montoya Hernández. “Hacia una educación religiosa en clave intercultural: recuperando la memoria”. *Siwó 'Revista de teología / estudios sociorreligiosos* 12(2). (2019): 89-103.

8 Kattia Isabel Castro Flores. “La Opinión Consultiva y los retos que se derivan para la educación religiosa en Costa Rica”. *Siwó 'Revista de teología / estudios sociorreligiosos* 12(2). (2019): 73-88.

9 María Auxiliadora Montoya Hernández. “Hacia una educación religiosa en clave intercultural: recuperando la memoria”.

humano (con el otro y la otra, con el mundo, con lo considerado sagrado), cargadas de significación y apoyo para la convivencia en la vida cotidiana. Es importante conocer los aportes de las religiones, espiritualidades, cosmovisiones y creencias al enriquecimiento de la convivencia y a la construcción de una cultura de paz. En el caso de la educación religiosa costarricense, es urgente superar la invisibilización a la que han sido sometidas las cosmovisiones de los pueblos originarios y afrodescendientes.¹⁰

Por este motivo, el reconocimiento constitucional del país como un Estado pluricultural y multiétnico acentúa la importancia de espacios que promueven la pedagogía intercultural, como es la transformación intercultural de la educación religiosa. Las prácticas y los espacios educativos relacionados con el campo religioso son propicios para promover un intercambio de saberes gracias a la diversidad que caracteriza a los seres vivos que habitan la casa común. ¿Y por qué propicios? Porque la religión, en sus infinitudes de formas, prácticas y espiritualidades, constituye una dimensión intrínseca en el ser humano capaz de dar sentido a la vida y proporcionar *re-ligaciones* con su entorno.

En este sentido, como ya indicaba Méndez (2015), la transformación intercultural de las prácticas educativas en el campo de la educación religiosa exige una renuncia al control de las creencias existentes. Esto no significa renunciar a las propias creencias y convicciones, más bien, como lo afirma acertadamente Raúl Fonet-Betancourt, ante "los derechos culturales que tenemos como propios, para que por esta contracción del volumen de lo que somos, puedan emerger en nosotros mismos contextos de acogida, espacios libres no ocupados, en los que el encuentro con el otro es ya, de entrada, experiencia de convivencia en su sentido fuerte".¹¹

3 Contextos multiculturales *con-viviendo* en la casa común

Como los demás países mesoamericanos, la población costarricense está compuesta por diferentes grupos culturales, resultado de la diversidad presente en la región que se resistió y se resiste a la homogenización proveniente de los diferentes momentos históricos, iniciados con la colonización y perpetuados por las tendencias culturales globalizantes.

El Caribe costarricense es la región de referencia de la cultura afrodescendiente; sin embargo, San José es la provincia que concentra la mayor

10 José Mario Méndez Méndez. "Educación Religiosa en Costa Rica: confesionalidad, neutralidad, interculturalidad", *Siwô' Revista de teología / estudios sociorreligiosos* 8 n. 1 y 2. (2015): 243.

11 Raúl Fonet Betancourt, *Interculturalidad y religión*. (Quito: Abya-Yala, 2007): 47-48.

población afrodescendiente del país, también llamada negra, mulata y afrocostarricense. Los datos del censo nacional 2011 indican que en San José habitan 105 981 personas, más del doble de la que tiene la provincia de Limón, cuya población es de 51 344. En términos relativos, el cantón central de Limón tiene el mayor porcentaje de afrodescendientes: el 26 % del total de sus habitantes, seguido por Talamanca, con un 19 %. Puntarenas es la segunda provincia que, en términos relativos, tiene más afrodescendientes, 11,45 %, solo superada por Limón con un 15,75 %. Los cantones de Garabito y Aguirre, en la provincia puntarenense, tienen, respectivamente, 16 % y 13,6 % de la población afrodescendiente y ocupan el tercero y cuarto lugar en el ámbito nacional.

Uno de los principales aportes de la cultura afrocostarricense a la interculturalidad del país es su conexión con las religiones y espiritualidades de matriz africana que surgieron en muchos lugares de Latinoamérica y del Caribe. La ancestralidad y la oralidad son claves para la comprensión de la dimensión religiosa, compuesta por historias, ritos, símbolos y costumbres perpetuados de generación en generación. Este aspecto quedó evidenciado en la memoria del Congreso Latinoamericano de Religiones y Teologías Afrolatinoamericanas y Caribeñas,

realizado en Limón Costa Rica, en junio de 2019 (ver actas).

Además, el país está compuesto por poblaciones indígenas provenientes de ocho grupos socioculturales distintos: cabécares, bribris, ngâbes, térrabas, borucas, huetares, malecus y chorotegas. Estos grupos habitan en veinticuatro territorios y seis tienen sus propios idiomas. A ellos se deben sumar las poblaciones indígenas migratorias, como los miskitos de Nicaragua y las de ngâbe buglé de Panamá, quienes vienen a Costa Rica para trabajar en la producción agrícola en distintas zonas del país. Aunque históricamente fueron pueblos perseguidos, colonizados, cristianizados primero por la fe católica y, actualmente, por las congregaciones pentecostales, han tenido que luchar permanentemente por su sobrevivencia y desarrollar formas de resistencia. Muchos grupos han sido obligados a la resignación y al silencio, resultado de la exclusión y la invisibilización social a las que están expuestos. Hay que destacar las palabras de Rina Cáceres, directora de la Cátedra de Estudios de África y el Caribe (CEAC), al condenar la invisibilización que sufre esta población en la historia costarricense: “Esos vacíos, silencios y ausencias en la memoria histórica no son inocuos, todo lo contrario, fueron llenados con estereotipos. La ausencia de información sobre el pasado fue sustituida por un conjunto de valoraciones en las que

el racismo encontró un espacio para germinar y crecer”¹².

Otra riqueza a destacar en la diversidad cultural costarricense es la presencia de personas migrantes. En los últimos cuarenta años, con el advenimiento del sistema económico neoliberal a escala global, muchas de las personas, desterradas y excluidas de los beneficios de este modelo han tenido que buscar un lugar al que puedan irse. Los registros de la Dirección General de Migración y Extranjería (DGME)¹³ indican que el crecimiento de documentos de residencia acumulados en el caso de Nicaragua pasó de 221 904 en el 2006 a 329 066 en el 2016. También se destaca el crecimiento respecto de otras nacionalidades, procedentes del Triángulo Norte de Centroamérica (que pasa de 10 527 en 2006 a 20 283 en 2016), Colombia (de 11 316 en 2006 a 26 789 en 2016), Estados Unidos (de 8 902 a 24 201 en esos mismos años), Venezuela (de 1 350 a 7 692), procedentes de Europa (de 8 958 a 19 683) y de Asia (de 8 902 a 15 852).

El aporte proveniente de la migración está en la contribución a la producción nacional y a la creación de riqueza, como también, de acuerdo con Gustavo Gatica, académico de la Universidad Estatal a la Distancia (UNED), la riqueza en la variedad de costumbres, hábitos y prácticas que evidencian la diversidad humana. Riqueza como posibilidad de construir expresiones y creaciones humanas que aumentan el acervo cultural del país. Riqueza económica a partir del aporte con trabajo humano, pago de impuestos y contribuciones sociales al Estado costarricense.¹⁴

De esta forma, las comunidades afrocostarricenses, los pueblos indígenas y la población migrante hacen parte del contexto intercultural y multirreligioso de la población del país, conviviendo en la misma casa. A lo largo de la historia, estos grupos fueron marginalizados, discriminados e, inclusive, asesinados. Fueron condenados a recluirse en una esquina de la casa común, en barrios llamados marginales, en territorios usurpados y quemados, en comunidades olvidadas por la historia y por la agenda política. Estos grupos fueron obligados a buscar formas de sobrevivir ante la hegemonía cultural impuesta. Lo religioso se ha

12 Entrevista concedida a Noticias UCR, el 20 de noviembre del 2017, acerca del documental sobre la historia de la migración afrocaribeña para enseñanza académica. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/11/20/ucr-documenta-historia-de-la-migracion-afrocaribena-para-ensenanza-academica.html>

13 Datos extraídos del Diagnóstico del Contexto Migratorio de Costa Rica 2017, elaborado por la Fundación Sociedad y Género.

14 Gustavo A. Gatica López. “Aportes de las personas migrantes y refugiadas a la creación de riqueza en Costa Rica”, *Revista Rupturas*, 8(1), (2017):63-92.

convertido en soporte y alivio, o cómo interpreta el teólogo John Sobrino¹⁵, una forma de cargar con los sufrimientos que la historia les ha impuesto. En muchas ocasiones, la apertura de estas comunidades indígenas a lo religioso las ha dejado vulnerables y grupos fundamentalistas se han aprovechado de esta vulnerabilidad para someter y poner a su servicio, mediante creencias hegemónicas, las tradiciones ancestrales de dichas comunidades.

Este contexto multicultural de resistencia, luchas, conquistas y fracasos hace parte de los mitos y relatos que el historiador mexicano Miguel León Portilla llamó *los vencidos de la historia*. Representan una oportunidad de aprendizaje en la perspectiva de la educación religiosa intercultural crítica. Las personas migrantes, los grupos afrocostarricenses y los pueblos indígenas traen consigo formas diversas de convivir en la misma casa, la casa común.

La metáfora de la casa común es tan significativo que, el 24 de mayo de 2015, el papa Francisco la menciona en la carta encíclica *Laudato si'* (Alabado seas, mi Señor), proponiendo un modelo de ecología integral, ilustrada con la metáfora del mundo como la casa común. La novedosa y válida propuesta de Francisco estuvo siempre

presente en la cosmovisión los pueblos indígenas. Los mitos fundacionales de los pueblos indígenas rescatan la integralidad de la creación, están vinculados con el entorno, la naturaleza, el territorio, el ambiente, demostrando que la tensión entre los diferentes elementos creados no significa apropiación ni destrucción, sino resultado de una convivencia real.

En síntesis, la diversidad presente en la población que habita y convive en Costa Rica ser un país multicultural. Las memorias históricas presentes en los mitos, cuentos, relatos de vida, canciones, juegos, objetos sagrados, rituales, comidas y costumbres constituyen elementos claves para los procesos educativos específicamente en el campo de la educación religiosa intercultural. Esta diversidad representa una gran oportunidad, no solo de aprendizaje, sino también de formación crítica de la realidad en la que vive una parte de la sociedad costarricense. Dentro de la casa común el espacio debe ser equitativo para todos los grupos que allí conviven.

4 Aportes de la educación religiosa intercultural y crítica

El aporte de la pedagogía crítica, unida al modelo de educación religiosa intercultural, representa una oportunidad en el campo educativo para romper con muros discriminatorios,

15 John Sobrino, *Jesucristo liberador. Lectura histórico-teológica de Jesús de Nazaret*, 5ª ed. (Trotta: Madrid, 2010).

perjuicios, estereotipos y todas las formas de homogenización religiosa. Por ende, la educación religiosa se convierte en un espacio para potenciar reflexiones y acciones entre los grupos y a favor de los que han sido marginados e invisibilizados por la sociedad costarricense. La educación religiosa intercultural, como modelo que apunta a procesos educativos encauzados a una educación desde la convivencia en la diversidad, no puede ser a-crítica ante las situaciones sociales que enfrentan varios sectores de la población, precisamente por su diversidad cultural.

Históricamente, en el ámbito educativo se han enfatizado aspectos folclóricos de las diversas culturas y tradiciones que integran la población costarricense. Sin embargo, se ha omitido o no se ha dado importancia en estos espacios a temas relacionados con la justicia y el derecho negado históricamente a estas poblaciones diversas. Por ejemplo, hace ruido y desentona una actividad escolar que resalta la discriminación que sufren las personas migrantes, los atropellos a los derechos indígenas y la ausencia de políticas en la atención a los grupos de afrocostarricenses. En vez de esto, se resaltan aspectos folklóricos como la música, la comida, los bailes, los trajes típicos; sin embargo, no se plantea romper con una especie de orden preestablecido colonial y subordinado.

La pedagogía crítica de Paulo Freire nace precisamente para hacer eco en los silencios históricos de injusticia y opresión en los que viven los grupos diversos y socialmente marginados. Pensar críticamente sobre la realidad conduce al personal docente de educación religiosa a cuestionar los modelos pedagógicos homogeneizantes y a adoptar nuevos modelos que permiten “interculturalizar” la educación.

El aporte de la pedagogía crítica insta a reflexionar sobre los intereses y la agenda de quienes promueven y mantienen los discursos homogeneizantes. El discurso político neoliberal busca mantener un orden social, que tiene relación estrecha con el orden del mercado en su forma de distribuir y organizar la producción de la riqueza según las leyes de oferta y demanda de la producción. Este sistema excluye a aquellos que no son aptos para responder y convivir en tal orden social preestablecido. Por otro lado, el discurso católico busca mantener la tradición, la doctrina y los valores, absolutizando una única forma de creer.

En nuestro país nos hemos sentido consternados por el asesinato de dos líderes indígenas: Sergio Rojas Ortiz, líder del pueblo Bribri y **Jerhy Rivera Rivera**, líder indígena Brórán de Térraba. Ambos asesinatos fueron resultado de disputas entre indígenas y usurpadores de tierras. Este hecho,

vinculado con todos los atropellos al territorio, a la espiritualidad y a la cultura indígenas, afrocostarricense y de las personas migrantes confirma la necesidad de una educación promotora de la justicia y de la vida. De esta forma, las tradiciones presentes en la sabiduría y los mitos no son simples recursos metodológicos para enriquecer de las clases de religión, sino que constituyen temas de fondo para la educación religiosa.

La educación religiosa tiene potencial de ser generadora de cambio social mediante la sensibilización y reconocimiento de las espiritualidades y derechos negados desde los tiempos de la colonia. La pedagogía crítica aporta insumos a la educación en materia de religión que, en última instancia, conduciría a un replanteamiento integral de la disciplina que en vez de adoctrinar promueve el convivir, aprender y respetar a partir de las diferencias interculturales. Para una educación religiosa intercultural y crítica, es urgente romper con los vínculos económicos neoliberales y eclesiales históricamente establecidos y crear nuevos vínculos con la vida cotidiana de las personas estudiantes y su diversidad cultural, en un constante intercambio de saberes. Al visibilizar las diferencias, estas se transforman en un recurso educativo centrado en la persona y su contexto sociocultural y no en valores o preceptos vinculados a una única religión.

En síntesis, el compromiso de la persona docente de educación religiosa en su quehacer educativo debe ser con la vida y la dignidad de cada estudiante, a nivel personal y comunitario. En otras palabras, significa asumir procesos educativos que generan aprendizaje a partir de las diferencias y promueven reflexión sobre los derechos de las personas y grupos culturalmente marginados. Más que un “objeto de estudio” o ámbito de conocimiento, los mitos, narraciones, símbolos y prácticas en el modelo de educación religiosa intercultural deben llevar a una sensibilización activa, promotora de los derechos humanos. Con esto se quiere resaltar el vínculo entre aprender a partir de las diferencias y la promoción de los derechos de los pueblos con sus historias negadas.

5 Conclusiones

Celebrar el 80 aniversario de la educación religiosa en Costa Rica representa una oportunidad para discutir y reflexionar sobre una nueva perspectiva para esta en el contexto costarricense. Se hace necesario mirar hacia el pasado y hacer memoria de un camino recorrido, resignificar el presente y mirar para el futuro, creyendo en la educación promotora de nuevas formas de convivencia en la casa común. Esta convivencia acontece en el ámbito de la gran casa, donde las estructuras dañadas deben ser reconstruidas o sustituidas por otras que garanticen la fortaleza de la

construcción. Es una tarea que implica diferentes actores sociales interesados y comprometidos con una educación religiosa plural y crítica.

La educación religiosa desde el modelo intercultural sugiere una vinculación con el Departamento de Interculturalidad que posee el MEP. Para este departamento, la educación intercultural implica la promoción de la formación de ciudadanas y ciudadanos plurales, respetuosos y promotores de los derechos humanos, capaces de transformar los contextos comunales, locales, nacionales y globales mediante el diálogo, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural de carácter étnico, nacional y generacional. Algo muy cercano a la propuesta de la educación religiosa intercultural, preocupada por valorizar las relaciones (re-ligaciones) del ser humano con su entorno, con las demás personas, con el mundo y con lo sagrado. Este vínculo posibilitaría el diálogo entre dos departamentos interesados en temas comunes que tienen la interculturalidad como base.

Por otro lado, las pedagogías críticas abren horizontes hacia el cambio social y la transformación de la sociedad para que sea inclusiva, favorezca la convivencia y el conocimiento de la pluralidad cultural de Costa Rica. Los profesionales de la educación deben ser expertos en muchos ámbitos relacionados con el quehacer pedagógico, y esto

implica cultivar también una formación y reflexión crítica en temas de política, sociedad, cultura, ética y derechos. Esta formación les permitirá comprender lo religioso más allá de las religiones, rechazar todas las formas de discriminación y generar procesos educativos críticos y sensibles a las realidades humanas, ecológicas y culturales.

Finalmente, el modelo de educación religiosa intercultural propuesto amerita un cambio en el propio nombre de la disciplina. Desde su creación, la educación religiosa costarricense como disciplina estuvo relacionada con la religión católica desde su fundación. Enseñar religión ha significado a lo largo de las décadas adoctrinar en el catolicismo. Para una nueva forma de concebir la educación religiosa en clave intercultural y crítica, proponer un nuevo nombre para esta disciplina, además de un gesto simbólico, significaría empezar una nueva historia de la educación religiosa en Costa Rica, liberada del matiz colonizador, homogeneizador y doctrinario. Esta es una tarea que quedará pendiente para las personas profesionales que entienden lo religioso como dimensión humana expresado en tradiciones, representaciones, creencias, prácticas y símbolos. El proceso educativo visto de esta forma se torna un espacio de aprendizaje y convivencia con las diferencias que habitan la casa común.

6 Bibliografía

- Castro, C. E., Constenla, U. A., & Blanco, R. A. 1993. *Laca Majifijica*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Castro Flores, Kattia. 2019. La opinión consultiva y los retos que se derivan para la educación religiosa en Costa Rica. *Siwô' - Revista de teología / estudios sociorreligiosos*, 12(2), 73-88.
- Estrada Torres, José Víctor. 2012. *Cosmovisión y cosmogonía de los pueblos indígenas costarricenses*. San José: MEP.
- Fornet Betancourt, Raúl. 2007. *Interculturalidad y religión*. Quito: Abya-Yala.
- Freire, Paulo. 2005. *La pedagogía del oprimido* (2 ed.). México: Siglo XXI.
- Gatica López, G. A. 2017. Aportes de las personas migrantes y refugiadas a la creación de riqueza en Costa Rica. *Revista Rupturas*, 8(1), 63-92. <https://doi.org/10.22458/rr.v8i1.1974>
- Sobrino, John. 2010. *Jesucristo liberador. Lectura histórico-teológica de Jesús de Nazaret* (5.^a ed.). Madrid: Trotta.
- Méndez Méndez, J. 2019. Presentación. *Siwô' - Revista de teología / estudios sociorreligiosos*, 12(2).
- Méndez Méndez, Mario. 2015. Educación religiosa en Costa Rica: Confesionalidad, neutralidad, interculturalidad. *Siwô' - Revista de teología / estudios sociorreligiosos* 8(1 y 2).
- Méndez, José Mario. 2015. De la intromisión a la educación: descolonizar para educar. En *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*, coords. Adecir Pozzer, 53-66. Florianópolis: Saberes em diálogo.
- Montoya Hernández, M. 2019. Hacia una educación religiosa en clave intercultural: recuperando la memoria. *Siwô' - Revista de teología / estudios sociorreligiosos*, 12(2), 89-103.
- Solís Vargas, Yors Guillermo. 2018. Sobre la necesidad de incluir la pedagogía crítica de corte latinoamericano en el sistema educativo público de Costa Rica. *Revista Ensayos pedagógicos* 13(1) (enero-junio): 39-52. <https://doi.org/10.15359/rep.13-1.2>

Biocolonialidad: Desafíos a las religiones y las espiritualidades

Biocoloniality: Challenges to Religions and Spiritualities

Biocolonialidade: desafios às religiões e às espiritualidades

Juan Carlos Valverde Campos¹

Resumen

La crisis ecológica impone retos concretos a las teologías, las religiones y las espiritualidades que no podrán ser asumidos con justeza en nuestro continente hasta tanto no se haya tomado una conciencia clara de la biocolonialidad a la que están siendo sometidas. Las teologías clásicas que sirven de cimiento a las religiones y espiritualidades occidentales u occidentalizadas difunden una imagen equívoca de Dios, del mundo y del ser humano. Las propuestas del nuevo paradigma de la complejidad son de gran utilidad para recomponer la realidad fragmentada que nos ha sido transmitida en teología.

Palabras clave: Ecología, biocolonialidad, teologías, espiritualidades, complejidad

Abstract

The ecological crisis imposes concrete challenges to theologies, religions and spiritualities that cannot be fairly assumed on our continent until a clear awareness of the biocoloniality to which they are being subjected has become clear. The classical theologies that serve as a foundation for Western or Westernized religions and spiritualities spread an equivocal image of God, the world, and the human being. The proposals of the new paradigm of complexity are very useful for reconstructing the fragmented reality that has been transmitted to us in theology.

Keywords: Ecology, biocoloniality, theologies, spiritualities, complexity

Resumo

A crise ecológica impõe desafios concretos às teologias, às religiões e às espiritualidades que não poderão ser assumidos com justiça em nosso continente até que não se tenha tomado uma consciência clara da biocolonialidade a que estão sendo submetidas. As teologias clássicas que servem de cimento às religiões e espiritualidades ocidentais ou ocidentalizadas difundem uma imagem equívoca de Deus, do mundo e do ser humano. As propostas do novo paradigma da complexidade são de

¹ Licenciado en teología sistemática (Instituto Católico de París), máster en teología bíblica (Instituto Católico de París), máster en teología protestante y ciencias de la religión (universidad de Estrasburgo), doctor en filosofía de la religión (universidad de Estrasburgo). Docente e investigador de la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional. Miembro del Foro interreligioso y de la Red de ecoespiritualidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0106-325X> / Correo electrónico: juan.valverde.campos@una.ac.cr

grande utilidade para recompor a realidade fragmentada que nos tem sido transmitida em teologia.

Palavras chaves: Ecologia, biocolonialidade, teologias, espiritualidades, complexidade.

Muchas de las estructuras religiosas son vestigios fosilizados de épocas pasadas. Todos los sistemas tradicionales – Moisés, Jesús, Mahoma y Buda – fueron condicionados por los sistemas sociales y económicos en los cuales tuvieron auge. Sus esquemas (“reality maps”) han caducado.²

1. Introducción

Pienso y escribo desde un territorio específico: mi historia, mi formación, mis experiencias, mis relaciones, mis emociones, el lugar en donde habito, mis capacidades y, por supuesto, también mis limitaciones. Todo eso me constituye y me delimita mediante dinámicas relaciones incesantes. No soy ni más ni menos que eso. La academia ha querido acabar con todo esto promoviendo una imposible neutralidad, objetividad o imparcialidad científica que raya en la indiferencia y la frialdad, elevando al ser humano al rango de observador externo de la realidad. Esto es particularmente cierto cuando

se escribe sobre la crisis ecológica, sus efectos y desafíos. Quienes tienen más recursos –emocionales y también materiales– hacen una experiencia muy diferente de la crisis pudiendo, incluso, “pasarles al lado”.

La pandemia del covid-19 que nos tiene recluidos ha revelado el rostro más horrendo de un sistema político y económico en decadencia y, al mismo tiempo, el de personas, grupos y organizaciones que buscan y proponen nuevos mundos. El cambio de paradigma que se anuncia en el horizonte incluye aprender a reconocer otros lenguajes o mundos posibles. Resulta, por tanto, urgente y necesario repensar la crisis desde nuestros territorios y con nuestras categorías epistemológicas: ¿desde dónde hablamos? ¿de qué hablamos? ¿para quiénes hablamos? Hemos repetido, por mucho tiempo, esquemas que nos vienen de afuera; no hablamos de nuestras crisis ni proponemos soluciones acordes a nuestra realidad. Hemos sido colonizados y recolonizados; es difícil superar la colonialidad y ahora además la *biocolonialidad*. Los esquemas blancos occidentales han dado forma a nuestros cerebros. Es importante reconocer que

2 Marc Ian Barasch, “Two for the Road: Religion’s Path Ahead”, State of the World Forum 2000; citado en: H. Eaton, «Quel rôle pour les religions dans une ère écologique ?», Dominique Bourg y Philippe Roch (dir.), *Crise écologique, crise des valeurs?* (Génova: Labor et Fides, 2010), 132.

la vida no solamente es posible, sino sobre todo necesaria, lejos del equilibrio aristotélico-tomista en el que hemos sido formados y al que las religiones y la teología occidental nos tienen acostumbrados.

La conocida exhortación del teólogo protestante Jacques Ellul (1912-1994), “pensar globalmente, actuar localmente”³, estructurará nuestra reflexión. “Pensar globalmente” nos permitirá hacer una constatación: la crisis ecológica amenaza la vida en el planeta sin respetar las fronteras. Nos encontramos en un momento histórico que marcará, sin duda, un antes y un después. El viejo paradigma, aún imperante, pero moribundo, cede su lugar, poco a poco, a uno nuevo, capaz de adaptarse a las nuevas circunstancias. La segunda parte de la premisa, “actuar localmente”, remite tanto a los desafíos como a las soluciones que se nos plantean en el escenario latinoamericano. Los desafíos provienen, sin duda alguna, del nuevo paradigma que se abre camino de manera silenciosa, mientras que las soluciones nos llevarán a plantearnos la necesidad de pensar la crisis ecológica desde nuestros territorios colonizados. Por todo ello afirmamos que no hay ecología que no sea política, es decir, comprometida

con la transformación presente de la *polis*, aspecto igualmente válido para la ecoteología.

2. Pensar globalmente...

No hay ninguna duda, la crisis por la que estamos pasando plantea retos que exigen de todas las personas creatividad, honestidad, paciencia, compromiso y, sobre todo, disposición para transformarse y, haciéndolo, modificar también el medio que nos rodea. Los desafíos que se nos presentan exigen volver la mirada al pasado, pero sobre todo vivir plenamente el presente, con el fin de que haya un futuro digno para todos. Ivone Gebara reconoce que: “el reto que se nos presenta no es solo el de conocer las tradiciones teológicas del pasado, sino el de insistir en la importancia de los desafíos del presente”⁴, puesto que “Hoy nuestras apuestas se dirigen hacia el futuro”⁵. En las circunstancias actuales, pensar en el futuro no es un asunto sencillo; es, sin embargo, necesario y urgente. La “ética del futuro”⁶ del *principio de responsabilidad* de Hans Jonas se propone como tarea principal procurarse una idea de los efectos futuros de nuestros actos presentes. Debemos pensar en quienes vendrán luego, y hacerlo

3 Esta expresión es el título de un libro de J. Ellul, *Penser globalement, agir localement. Chroniques journalistiques*. Cressé: Editions des régionalismes, 2009.

4 I. Gebara, *Condimentos feministas a la teología*. La Habana: Editorial Caminos. Montevideo: Double clic Editoras, 2019, 133.

5 *Ibid.*, p. 137.

6 H. Jonas, *Le principe responsabilité*. Paris: Flammarion, 1995, 67.

dejando de lado los intereses particulares y egoístas, porque los efectos de la crisis no reconocen fronteras. Los tornados, huracanes, terremotos y tantos otros fenómenos naturales no respetan clase social ni estatus económico. El calentamiento es global, todas las personas sentimos los cambios climáticos de igual forma, aunque los medios que se tienen para hacerles frente no son los mismos. En eso las fronteras sí marcan la diferencia. Somos miembros interdependientes de un Gran Cuerpo, de un “macroorganismo vivo”⁷; hijos de una misma madre, Gaia, “entidad compleja que abarca la biosfera, la atmósfera, los océanos y el suelo; en su totalidad, estos elementos constituyen un sistema cibernético o de realimentación que busca un medio físico y químico ideal para la vida en este planeta”⁸. Los elementos que componen este Gran Cuerpo han alcanzado un equilibrio asombroso que hace posible la vida, así como “el hierro debe estar lo suficientemente caliente para planchar sin quemar; el horno para cocer una carne en su punto; y el sistema central de calefacción para conservar la casa a una temperatura confortable, ni muy elevada ni muy baja”⁹. J. Lovelock ha demostrado que la vida –al menos tal y como la imaginamos– es posible en nuestro planeta gracias a

las condiciones relativamente constantes de sus componentes¹⁰. El equilibrio ha sido y es aún fundamental, según esta hipótesis.

Los nuevos paradigmas holistas o de la complejidad sostienen que la vida es igualmente posible lejos del equilibrio, en el caos. Más allá de los sistemas lineales y estables también florece la vida. Prigogine y Stengers comienzan su apasionante libro, *La nueva alianza*¹¹, afirmando lo siguiente: “habiendo partido de una naturaleza asimilada a un autómatas, sometida a leyes matemáticas cuyo sosegado despliegue determina por siempre su futuro tanto como su pasado, llegamos hoy a una situación teórica diferente, a una descripción que sitúa al hombre en el mundo que describe y que implica la apertura de ese mundo”¹², y más adelante precisan: “La ciencia moderna se constituyó como producto de una cultura, contra ciertas concepciones dominantes de esta cultura. Podría decirse que se constituyó contra la naturaleza, ya que negaba su complejidad y su devenir, en nombre de un mundo eterno y cognoscible regido por un pequeño número de leyes sencillas e inmutables. [...] nos encontramos en un mundo irreduciblemente aleatorio,

7 L. Boff, *Una ética de la madre Tierra. Cómo cuidar de la casa común*. Madrid: Trotta, 2017, 19.

8 Citado por L. Boff, *ibid.*, 21.

9 J. Lovelock, *La tierra es un être vivant. L'hypothèse de Gaïa*. París: Champs/Flammarion, 1993, 70.

10 *Ibid.*, 89.

11 I. Prigogine e I. Stengers, *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*. París: Gallimard, 1979. Imposible no pensar en la “alianza” bíblica de Dios con su pueblo.

12 *Ibid.*, 29

en un mundo en el que la reversibilidad y el determinismo son casos particulares, en el que la irreversibilidad y la indeterminación microscópicas son la regla¹³. En esta perspectiva, el ser humano ya no se encuentra fuera, está incluido en el movimiento que él mismo describe. La constante ahora es la variabilidad, el cambio, la transformación. La belleza es vista con otros ojos.

La espontaneidad de la vida es ilimitada, prospera de mil maneras en donde aparentemente no podía hacerlo o en donde nuestros viejos esquemas caducos no permitían reconocerla. Lo bello y lo bueno fueron descritos en Occidente hace muchos siglos y los hemos asumido como la única verdad en nuestro continente.

Los cambios acelerados que ha introducido el ser humano en los últimos siglos han puesto en peligro la vida. Pero, como decíamos, la creatividad del organismo Tierra es inimaginable. Nuestros ojos humanos no captan sino una parte de la realidad. Logramos percibir que una porción de la vida del planeta está desapareciendo y nos preocupa que nuestra especie lo haga también; sin embargo, con toda seguridad, cientos de otras formas de vida surgen a cada instante, fruto de “la turbulencia dentro de la naturaleza, las caprichosas formas que exhibe y los patrones de

conducta a los que obedece¹⁴. Las turbulencias, las perturbaciones, las revoluciones, los levantamientos, las agitaciones, entre otros, son un signo de que el nuestro es un planeta vivo que permanecerá más allá de la destrucción sembrada por los humanos.

2.1 Señales de la amenaza

La vida, humana y no humana, corren peligro. Los síntomas que permiten hacer tal aseveración conciernen, por un lado, directamente al mundo no humano. En efecto, la vida no humana está en peligro por los bruscos cambios que está sufriendo el medio ambiente. El hábitat de muchos animales está desapareciendo por la deforestación masiva. Muchas tierras arables se están convirtiendo en terrenos estériles e improductivos por la monocultura industrial, intensiva y agresiva. La minería a cielo abierto está igualmente acabando con cientos de miles de hectáreas de bosques primarios en donde abundaban especies únicas que deben migrar o morir. La búsqueda de minerales preciosos trae como efecto directo la contaminación de suelos y ríos, afectando, igualmente, a los habitantes de las regiones aledañas. La utilización de aerosoles y de todo tipo de combustibles fósiles está generando un

13 *Ibid.*, 35 y 40.

14 Cornejo-Álvarez, A., *Complejidad y caos. Guía para la administración del siglo XXI*. México: Ediciones Castillo, 1997, 13-15.

calentamiento¹⁵ progresivo del planeta que incrementa y acelera ciertos fenómenos como los incendios forestales o la desaparición de cientos de kilómetros de glaciares. Estos, al fundirse, hacen que el nivel de las aguas aumente ocasionando inundaciones en tierras particularmente sensibles. La lista es interminable y, creemos, bien conocida por todas las personas.

Los síntomas atañen, por otro lado, al ser humano, ya que las señales de la crisis le perjudican directamente, sobre todo a los más frágiles. Quienes no pueden vivir en zonas residenciales, bonitas, seguras y confortables, están obligados a hacerlo en la periferia, símbolo por excelencia de pobreza, de hambre, de sufrimiento, de violencia y de muerte. La crisis ecológica amenaza, de manera cruel y despiadada, la vida de los pobres. El agua de los ríos contaminados por las siembras masivas es utilizada por familias de bajos recursos que no disponen de agua potable. Muchos/as mueren por los efectos nocivos que producen, otros/as deben cargar con enfermedades incurables que causan dolor y sufrimiento. El hambre¹⁶ de miles de personas es una de las señales de la crisis ecológica más dura de asimilar. Siendo este planeta rico en

diversidad y con capacidad para dar de comer a todas las personas, ¿cómo es posible que, cada minuto, mueran miles de niños de inanición? Este es un drama doloroso y vergonzoso que hemos de cargar en nuestras conciencias y del que tendremos que dar razón en algún momento.

Un tema particularmente importante y sumamente sensible es la cuestión demográfica. Mucho se ha discutido sobre esto y las propuestas no han faltado, dado que tiene relación directa con el agotamiento de los recursos naturales. En 1956, J. Huxley, entonces director de la UNESCO, calificó el crecimiento de la población mundial de “cáncer del planeta”¹⁷ y en 1960, el biólogo estadounidense Paul Ehrlich advirtió a la opinión internacional sobre las consecuencias nefastas de la sobrepoblación que él asimilaba a una “enfermedad de la Tierra”¹⁸. Michel Magny afirma que “10 billones de personas nacieron en el siglo XX, [...] casi una décima parte de todas las personas desde hace 50000 años, es decir, la cantidad de nacimientos en el siglo XX ha sido 50 veces superior a la cantidad de nacimientos por siglo en el transcurso de los 50 milenios pasados”¹⁹, con el subsecuente acaparamiento de los recursos del planeta que eso implica.

15 Al respecto, el lector interesado en profundizar puede consultar con provecho los detalles ofrecidos por M. Magny en *Aux racines de l'anthropocène*. Lormont: Ediciones Le Bord de l'Eau, 2019, sobre todo el capítulo cuarto, p. 103 y siguientes.

16 Ver <http://www.fao.org/3/y7352s/y7352s03.htm>.

17 Citado por M. Magny, *op. cit.*, 137.

18 *Idem*.

19 *Ibid.*, 141.

Aunado a lo anterior, los 7 billones de habitantes que ocupan el planeta actualmente deben hacerle frente al hecho de que están cada vez más cerca unos de otros, siendo esto también causa de conflictos. Además, alimentar a tantos seres humanos implica destruir bosques, sea para el engorde de animales, sea para sembrar masivamente suministros suficientes para atender todas las necesidades. Es un círculo vicioso de muerte, ya lo hemos visto: se destruyen bosques, desaparecen especies, se agota la tierra arable, no hay árboles cuyas raíces sirvan de contención, se producen inundaciones, las temperaturas aumentan, el nivel del mar sube, y así sucesivamente.

Estas son algunas de las señales que anuncian la amenaza; no es necesario extenderse aún más. Lo realmente imperioso es responder a la pregunta: ¿por qué sucede todo esto? No hay una única respuesta, los factores son múltiples. Digamos, *grosso modo*, que es una cosmología particular la que ha alimentado durante siglos este escenario.

2.2 El viejo paradigma

El comienzo del *Antropoceno*, que P. Crutzen hace comenzar simbólicamente con el perfeccionamiento de la máquina de vapor de James Watt, coincide con lo que los historiadores europeos definen como la Época

Contemporánea. Se trata del paso “de una civilización agraria a una civilización industrial [que] se traduce en efecto por una inflación de la técnica que multiplica el impacto del hombre en los ecosistemas”²⁰. La Modernidad ha sido testigo del paso de un paradigma heterónimo a uno autónomo. En el primero las órdenes venían de “afuera”: Dios hablaba por medio de sus ministros y todos obedecían. Este sistema teocéntrico fue remplazado por otro que ha colocado al hombre (al varón) en el centro, dando lugar al antropocentrismo del que tanto se ha escrito, no sin razón, el cual coloca al hombre por encima de todo y hace de él un fenómeno extranatural, dándole poderes y prerrogativas sin precedentes. En este nuevo orden, el hombre goza de plena autonomía y es él quien da las órdenes. La “naturaleza”, es decir, todo lo que no es humano, se convierte en un reservorio del cual el hombre puede tomar cuanto necesita o quiere cuando lo desee. Desde ahora, las relaciones entre ambos se limitan a eso: uno provee “sin límites” y el otro se sirve “indiscriminadamente”.

Es bien conocida la crítica de Lynn White, Jr., sobre el antropocentrismo cristiano: “el cristianismo es la religión la más antropocéntrica que el

²⁰ M. Magny en *Aux racines de l'anthropocène*, op. cit., sobre todo el capítulo cuarto, 93.

mundo haya conocido”²¹. Su tesis afirmaba que el ser humano es tal porque ha sido promovido como imagen de Dios, compartiendo su trascendencia frente a la naturaleza. Es así como se instaura el dualismo “hombre-naturaleza”, argumentando que es Dios mismo quien lo ha querido así. El antropocentrismo echó raíces gracias a una visión particular de sí mismo fundada en una concepción de Dios. Para Douglas Hall, el hecho de saberse *imago Dei* ha alterado la *imago hominis*. Además, insiste este autor, “nada ha tenido tanta influencia en la creación de imágenes de lo humano, históricamente hablando, que la religión”, porque “la religión de un pueblo es la expresión de su ‘preocupación última’”²². El ser humano – ¡no así las demás criaturas!

21 Lynn White, Jr., «Les racines historiques de notre crise écologique», D. Bourg y P. Roch (dirs.), *Crise écologique, crise des valeurs? Défis pour l'anthropologie et la spiritualité*, op. cit., 19. Este autor no es el único en criticar el cristianismo; citemos, entre otros, a A. Leopold quien decía: “La ecología no consigue nada porque es incompatible con nuestra idea abrahámica de la Tierra”, cf. *Almanach d'un comté des sables*. París: Garnier-Flammariion, 2000, 14-15; o también, A. Camus: “Cuando la Iglesia dispuso su herencia de la naturaleza, hizo triunfar el gótico sobre el romano y, destruyendo un límite en ella misma, reivindicó el poder temporal y la dinámica histórica. La naturaleza que ha dejado de ser objeto de contemplación y de admiración no puede sino ser la materia de una acción que debe ser transformada, cf. «L'homme révolté», *Essais*. París: Gallimard, 1965, 702 o aún L. Feuerbach: “La naturaleza, el mundo, no tiene valor ni interés para los cristianos”; citado por M.-M. Egger, *La Terre comme soi-même. Repères pour une écospiritualité*. Génova: Labor et Fides, 2012, 82.

22 D. J. Hall, *Etre image de Dieu*. París: Cerf, 1998, 34.

– fue creado a imagen y semejanza de Dios. Ser *imago Dei* ha propiciado construir una *imago hominis* singular, grandilocuente, extraordinaria que le da, además, autorización para hacer cuanto quiera. Habiendo sido creada según la imagen de Dios, soberano, omnipotente y providente, la especie humana poseería ciertas características, capacidades, cualidades o dotaciones inherentes a la naturaleza humana, afirma de igual manera DeWolf²³, como la espiritualidad, la racionalidad o la obligación moral.

Superar los dualismos de todo tipo es, sin duda, una tarea urgente. Vencer el dualismo que impera en Occidente y que contrapone “ser humano y naturaleza” como si se tratara de dos entidades que se excluyen una a la otra o que tienen una existencia independiente es de vital importancia. El vocablo “naturaleza” ha sido desvirtuado y vaciado de significado; de él se ha extraído al ser humano para colocarlo en una especie de “mundo aparte”. Tanto en los tratados académicos como en la práctica común de todos los días se encuentra la frase “el hombre y la naturaleza”. Hay que reconocer, como lo hace el reconocido ecologista francés Nicolas Hulot, que: “La civilización occidental, en efecto, parece hacer todo lo que puede para

23 Cf. L. Harold DeWolf, *A Theology of the Living Church*. New York: Harper and Bros. Publishers, 1953, 205.

desolidarizar y cortar todos los vínculos con el resto de los seres vivos y para destruirlo”²⁴. Este dualismo implica que el único sujeto posible de la moral es el ser humano, según el parecer de la mayoría de los estudiosos, siguiendo la propuesta de E. Kant. El tema de los derechos de “la naturaleza” se hace cada vez más evidente. Innumerables artículos y libros ven la luz todos los días sobre esta problemática. No solo se habla de los derechos de, por ejemplo, los animales, sino también de su conciencia. Recientemente, Raphael Larrère, ingeniero agrónomo francés, publicó la obra *La conciencia de los animales*²⁵ en el INRA (Instituto Nacional de la Investigación Agronómica) en el que realizan una *expertise* científica (estudios comportamentales, cognitivos y neurobiológicos) con el fin de demostrar la existencia de contenidos elaborados de conciencia en los animales. Si lo que proponen es cierto, entonces los animales no solamente tienen derechos intrínsecos como el ser humano, sino que además poseen una conciencia hasta ahora desconocida y no reconocida. Esto, sin duda alguna, cambia el panorama de la ética teológica que, de por sí, ya había comenzado a ser cuestionada por la misma

crisis ambiental. Sin embargo, no es porque posean conciencia que han de tener derechos; es su pertenencia al orden de la vida lo que los hace poseedores de tales potestades. Las entidades no humanas son también sujetos de la moral, así como lo son niños y niñas de corta edad y/o también personas humanas con algún grado de invalidez, incapaces de “defenderse” y que, por lo tanto, requieren ser representados/as por otras personas. Así las cosas, es urgente repensar la noción de “persona”: si todos somos miembros de una única familia y todo está en relación constitutiva, humanos y no humanos formamos una misma y única comunidad. El ser humano debe ser pensado, una vez más, en una relación de interdependencia.

El viejo paradigma percibe la realidad de manera fragmentada. La crisis ecológica es el reflejo de una profunda *crisis antropológica*, porque se reduce el conocimiento de la realidad a lo objetivable. El antropocentrismo –promovido en muchos casos por las iglesias, cristianas y no cristianas– ha producido un fraccionamiento de otro orden y se convierte, ciertamente, en una de las principales causas de la crisis. La crisis ecológica evidencia, igualmente, una profunda *crisis de la ciencia*. Según su etimología (“*jñana*” en sánscrito, “*gnosis*” en griego, “*scientia*” en latín), la ciencia era conocimiento pleno, capacidad del ser humano de entrar

24 Cf. N. Hulot, «La spiritualité à l’heure du choix», D. Bourg y P. Roch (dirs.), *Crise écologique, crise des valeurs? Défis pour l’anthropologie et la spiritualité*. Génova: Labor et Fides, 2010, 249.

25 R. Larrère, *La conscience des animaux*. Versailles: Editions Quae, 2018.

en comunión con la realidad en todas sus dimensiones. La separación entre el “cielo del científico” y el “cielo del cristiano” hace que la ciencia pierda el contacto con la realidad al creer que la dimensión cuantitativa muestra toda la realidad. La ciencia clásica dejó de ser conocimiento. Finalmente, la crisis ecológica revela también una profunda *crisis de Dios*. Se trata, en efecto, de la crisis de todos los teísmos. No solamente ya no son creíbles, sino que se convirtieron en objetos de opresión en manos de quienes tienen cierto poder. Dios es concebido como un ser especial, bueno o malo, omnipotente o no, infinitamente superior, omnipresente; “él” ha sido tratado como se tratan las cosas.

El viejo paradigma ha limitado la espiritualidad cristiana casi exclusivamente a la relación entre el ser humano y Dios. Basta con recorrer la monumental obra de Louis Bouyer, *Historia de la espiritualidad cristiana*²⁶, para corroborarlo: el cosmos no ha formado parte esencial de ella. En la conclusión del primer tomo, el autor sostiene que:

26 L. Bouyer, *Histoire de la spiritualité chrétienne*. T.1: «La Spiritualité du Nouveau Testament et des Pères». Paris: Cerf, 2011 ; L. Bouyer, J. Leclercq y F. Vandenbroucke, *Histoire de la spiritualité chrétienne*. T.2: « La Spiritualité du Moyen Age». Paris: Cerf, 2011 ; L. Bouyer, *Histoire de la spiritualité chrétienne*. T. 3 : «La Spiritualité orthodoxe – La Spiritualité protestante et anglicane». Paris: Cerf, 2011; Louis Cognet, *Histoire de la spiritualité chrétienne*. T. 4: «L'Essor de la spiritualité moderne, 1500-1650». Paris: Cerf, 2011.

“la ciudad terrestre, en la que aparentemente se encarnó inicialmente la ciudad celeste, ya no existe, al menos en Occidente. Sobre el legado, principalmente de san Agustín, al que se unirá pronto san Benito, Gregorio es uno de los primeros en intentar construir una ciudad de refugio, mientras se espera la catástrofe final que nos haría pasar del tiempo a la eternidad. Sin saberlo, comienza a construir una nueva cristiandad, que será la de la edad media latina”.²⁷ Esta será, nos atrevemos a afirmar, la cristiandad que ha llegado hasta el continente latinoamericano y prevalece aún en nuestros días. Ella ha vehiculado una espiritualidad que desprecia la materialidad; por lo tanto, desprecia al cosmos mismo, e insiste en un encuentro extra-temporal con Dios. Este ausentismo del mundo ha fragmentado la espiritualidad reduciéndola a un encuentro individual con la divinidad. No será sino con algunos pocos personajes, definitivamente extraordinarios, que este dualismo será cuestionado. En la actualidad, se habla de una espiritualidad ecológica, del onceavo mandamiento²⁸ o también de una “meta-ecología”.

Superar estas fragmentaciones y dualismos es, sin duda, un desafío que

27 L. Bouyer, *Histoire de la spiritualité chrétienne*. T.1 : «La Spiritualité du Nouveau Testament et des Pères», *op. cit.*, 618.

28 F. Mazure, «Le XIe commandement», en : AA. VV., *Ecologie et spiritualité*. Paris: Albin Michel, 2006, 15.

debe ser asumido con valentía por las teologías y las religiones en América Latina. Para conseguirlo es necesario...

3. ...actuar localmente

La crisis ecológica se vive de manera diferente en América Latina, en donde el dolor, la muerte, el hambre, la ausencia conviven a diario con la danza, la alegría, la esperanza. En efecto, el sufrimiento de cientos o miles de personas y comunidades que no cuentan con lo mínimo para vivir dignamente se convierte en un “territorio” privilegiado de reflexión y de experiencia de vida. Los ecologistas exponen sus criterios sobre la crisis de manera, muchas veces, generalizada y casi abstracta: la crisis no respeta fronteras. Los cambios climáticos se extienden ciertamente por todo el globo sin distinción alguna. Sin embargo, los efectos igualitarios de las degradaciones se convierten en desigualdad social y ambiental: “La penuria es jerárquica, el smog es democrático”²⁹, escribía con razón Ulrich Beck en 1986. El estudio de las desigualdades ambientales debe principalmente cuestionar la pretendida equidad del riesgo. La universalidad de la amenaza y la exposición a los riesgos es socialmente diferenciada. Está claro que las clases desfavorecidas son las que sufren más. “Pasar por alto la dimensión ambiental

de las desigualdades sociales significa desencarnar nuestra visión de lo social”³⁰, afirma con razón C. Larrère. No hay que olvidar que muchos de los recursos de los que disponen los países desarrollados fueron tomados de sus colonias. Es esa riqueza la que les permite contar con respuestas adecuadas a los efectos de la crisis ecológica. Es también la pobreza que se arrastra desde tiempos coloniales la que impide estar preparados para los efectos del cambio climático. La teología eco-política latinoamericana no debe perder nunca esto de vista.

La geopolítica latinoamericana no es únicamente una cuestión de fronteras físicas entre Estados que quieren conservar el poder y/o la autonomía; alude a experiencias vividas en cuerpos individuales, miembros todos de una comunidad más amplia. La teología eco-política latinoamericana es un asunto de cuerpos sufrientes, insertos en un contexto más extenso.

3.1 Decolonialidad y biodecolonización

El nuevo paradigma que se vislumbra exige una revisión completa de nuestra realidad latinoamericana. En este contexto, la crítica de las expresiones eurocéntricas es

29 U. Beck, *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. París: Aubier, 2001, 65.

30 C. Larrère, *Les inégalités environnementales*. París: Puf-Laviedesidées.fr, 2017, 14.

fundamental. Estas devienen, con el paso del tiempo, una nueva forma de colonialidad. El conocimiento europeo ha sido considerado superior y digno de credibilidad, mientras que “Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano”³¹, apuntan Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Proponemos, en este ensayo, un giro igualmente decolonial en el campo de la ecología, de manera particularmente urgente en el de la ecoteología y la ecoespiritualidad. En efecto, es importante que se comience a elaborar, con la razón y con el corazón latinoamericanos, una teoría crítica de la ecoteología y de la ecoespiritualidad. Esta ha de tener en cuenta los fragmentos restantes del genocidio colonizador aún presentes en nuestros pueblos autóctonos.

Para referirse a la permanente injerencia de los poderes coloniales en los discursos ecológicos, Juan

Camilo Cajigas-Rotundo propone el término “biocolonialidad”, entendido como una colonialidad de “larga duración”³² en el área de la ecología. Efectivamente, el capitalismo, en un intento más de adaptación a la nueva coyuntura, ha incorporado en su sistema económico-social y en su nomenclatura la preocupación por el medio ambiente. El objetivo principal es claro: seguir siendo el centro del saber y del poder. Sin embargo, la percepción de la “naturaleza” y del ser humano es la misma. Aquella no deja de ser un reservorio de “bienes y servicios” que este puede seguir utilizando en beneficio exclusivo propio. Reina la visión matemática y cuantitativa de la realidad, así como el carácter universal del conocimiento, válido para todos los tiempos y lugares. Matematización y universalismo que permitieron el “control sobre los espacios geográficos coloniales y sus gentes. Lo cual supone la ubicación intensificada de un punto de observación

31 *Ibid.*, 20.

32 J. R. Cajigas-Rotundo, “La biocolonialidad del poder. Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo”, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, 169.

atemporal, universalizable”³³, dando lugar, de esta forma, a la *hybris del punto cero*³⁴, la cual “posibilita el establecimiento de criterios jerárquicos sobre los sistemas de conocimiento endógenos de los grupos dominados”³⁵. La razón sigue siendo la soberana y la objetividad su método. El ser humano es despojado de su afectividad; solo interesa la racionalidad. Ambos, ser humano y mundo, son igualmente reducidos a objetos. La creciente e indefinida acumulación de capital, adquirido cueste lo que cueste, se mantiene a la orden del día; “consumir”, “comprar” y “vender” son las palabras claves. Nada ha cambiado; desarrollarse de manera indefinida es el motor que sigue impulsando el sistema, aunque ahora se le califique de “sostenible” o “sustentable”. Lo que no queda claro, por supuesto, es quiénes son los destinatarios de este nuevo desarrollo. Se mencionan las “generaciones futuras”, pero ¿quiénes son y en dónde viven? La ambigüedad persiste. Nunca se dirá con claridad suficiente que los depositarios de este desarrollo son y serán siempre los mismos, a saber, quienes ostentan el poder. Sachs habla

de la “perspectiva fortaleza”³⁶ del norte, misma que garantiza la riqueza de los países acaudalados.

Interesante notar el cambio que se ha operado en el vocabulario. Ahora se habla de “capitalismo verde”, de “capital natural” o de “tecnologías verdes”, mostrando, de esta manera, que una transformación se ha producido, cuando en realidad la epistemología y los métodos siguen siendo los mismos. La ausencia de una tecnología apropiada y, por tanto, de desarrollo, es la causa de la degradación ambiental – argumentan los países tecnológicamente desarrollados. Hardt y Negri ofrecen, en un párrafo denso y claro a la vez, un resumen de lo anterior:

El norte es representado, entonces, como el lugar de la razón, la estabilidad, la limpieza, la opulencia y la excelencia, en contraste con un triste sur, lugar de atraso, insalubridad, violencia, tecnologías obsoletas y capital insuficiente. Frente a este sur, cada vez más peligroso y acechador de las fronteras de la prosperidad material y cultural, propias de la verdadera civilización, se hace necesario controlar la inmigración y plantear una política de la distribución de los riesgos

33 *Ibid.*, 171.

34 Más adelante profundizaremos en esta expresión.

35 Cajigas-Rotundo cita a Castro-Gómez. Cf. *Idem*.

36 W. Sachs, “La anatomía política del desarrollo sostenible”, W. Sachs, *La gallina de los huevos de oro. Debate sobre el concepto de desarrollo sostenible*. Bogotá: Cerec, Ecofondo, 1998.

ambientales. Mantener a las poblaciones del sur encerradas en sus propias fronteras, y convertir sus territorios en un botadero de la contaminación industrial producida por el norte, al mismo tiempo que los recursos naturales y los “conocimientos tradicionales” allí presentes se elevan a la categoría de “patrimonio inmaterial de la humanidad”, se convierte en un imperativo biopolítico del imperio.³⁷

Los estudios poscoloniales des-enmascaran estos procedimientos que podríamos llamar post-capitalistas. En efecto, el post-capitalismo ha querido conservar su hegemonía incorporando ahora los discursos de la biodiversidad. Según Cajigas-Rotundo, la *biocolonialidad* la construyen las élites corporativas y las empresas transnacionales dominantes, promoviendo acuerdos internacionales, derechos de propiedad intelectual relacionados con el comercio y el convenio internacional de la diversidad biológica. Es así como se impulsa una nueva colonialidad, basada en discursos ecológicos.

La biocolonialidad del poder se manifiesta de muchas maneras en el campo de la teología y de la

espiritualidad³⁸. Un ejemplo claro se manifiesta en los discursos impositivos, exclusivistas, misóginos y universalistas de las jerarquías eclesiásticas que ignoran o no quieren reconocer el pluriverso. La política entendida como “el arte de organizar la vida y como el poder de dominar y controlar la existencia de las personas está fuertemente presente en las teologías que son asumidas por las iglesias cristianas”³⁹, confirma I. Gebara; por eso, “soñar con cambiar la teología y reconstruir una Iglesia plural parece un atrevimiento, pero es un acto político de justicia, fundamental en el proceso de instauración de relaciones humanas más igualitarias”⁴⁰. Los discursos hegemónicos se convierten, así, en creadores de subjetividad y lugares en donde opera la biocolonialidad del poder a través de la colonización del imaginario. ¿En qué y cómo creemos? ¿Según qué criterios? ¿Según quiénes? La institucionalidad católica, por ejemplo, sigue marcada por una misoginia que descalifica a las mujeres y mantiene imperante el orden colonial establecido; esto quiere decir

37 M. Hardt y A. Negri, *Imperio*. Buenos Aires: Paidós, 2002; citado por J. R. Cajigas-Rotundo, “La biocolonialidad del poder. Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo”, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, op. cit., 173.

38 Nicolás Panotto ofrece una síntesis muy completa e interesante de las transformaciones progresivas de la teología a la luz de los estudios poscoloniales; cf., N. Panotto, “Descolonizar lo divino. Aportes para una teología poscolonial del campo religioso latinoamericano”, L. Catelli y M. E. Lucero (eds.), *Materiales (pos)coloniales y de la (de)colonialidad latinoamericana*. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2014, 143-155.

39 I. Gebara, *Condimentos feministas a la teología*, op. cit., 70.

40 *Idem*.

que los varones se convierten en los dueños absolutos del espacio público y político de la religión. Los discursos eco-teológicos católicos están supereditados a la “androcracia” eclesiástica que tanto daño ha causado y sigue ocasionando a la vida en el planeta. La jerarquía de la Iglesia católica sigue colonizando los cuerpos femeninos, como una metáfora de la conquista del planeta. Es, según el decir de Romina Accossatto, una manera de mantener el “colonialismo interno”⁴¹. Con fineza, I. Gebara señala el camino: “Sustituir al Dios de ‘ojo grande’, controlador de nuestros cuerpos, por una mirada de misericordia de unos a otros, por la educación en la riqueza de la diversidad, por la responsabilidad social y política compartida, es el gran desafío que todavía precisa ser acogido por las iglesias cristianas”⁴². Cuando el poder se reparta sin distingo entre hombres y mujeres, cuando caigan las fronteras entre lo público y lo privado, en las iglesias como en la sociedad, las relaciones de dominación del otro –incluido, por supuesto, el no humano– comenzarán también a cambiar. Las ambiciones o pretensiones de universalidad basadas en una concepción esencialista de la naturaleza humana

y de los roles sociales renuncian a la diversidad y buscan someter al que es considerado inferior –las mujeres o lo no humano.

La biocolonialidad del poder se ratifica en los tratados firmados entre la Iglesia católica y los Estados, queriendo perpetuar, de esta forma, un imaginario y un estatus patriarcal y verticalista que somete unos a otros. Agreguemos, de paso, a lo anterior, la complicidad de algunos clérigos con políticos corruptos. La teología y la espiritualidad latinoamericanas deben renunciar y censurar valientemente los discursos y tratados firmados entre poderosas jerarquías que instauran la biocolonialidad y le impiden al continente asumir su propia identidad espiritual.

Aparece, asimismo, la biocolonialidad del poder en los “dogmas” igualmente impositivos, exclusivistas y universalistas de la eco-teología eurocéntrica o del norte. Toda pretensión de universalidad es una señal de colonialismo a la que se debe prestar atención. La no consideración del otro como un mundo no solamente posible, sino, sobre todo, válido y digno de confianza, es también una manera de implementar la biocolonialidad teológica, religiosa o espiritual. Esto sucede cuando en el mundo académico del norte se valora casi peyorativamente o de poca importancia la producción de otros centros de estudio. La teología

41 R. Accossatto, “Colonialismo interno y memoria colectiva. Aportes de Silvia Rivera Cusicanqui al estudio de los movimientos sociales y las identificaciones políticas”, *Economía y sociedad*, 2017, vol. XXI, n. 36.

42 I. Gebara, *Condimentos feministas a la teología*, op. cit., 54-55.

viene del norte, lo demás es contextualización de *La Teología*. La espiritualidad de los pueblos indígenas, por citar un ejemplo, estrechamente unida al medio en donde viven, es una muestra de otros mundos ya presentes entre nosotros. Sus conocimientos han sido negados, ocultados y silenciados tanto por la academia como por las iglesias, por ser considerados “opinión particular” y “prácticas demoníacas”. Por otro lado, los dogmas –basados en una lectura particular de la Biblia– que colocan al ser humano y a Dios por encima de todo lo existente y, sobre todo, fuera del mundo, construyen un imaginario que inevitablemente invita al rechazo, desprecio y sometimiento del mundo. Estos dogmas religiosos podrían ser asimilados a los TRIPS⁴³ (Trated Related Aspects of Intellectual Property) de los que habla Juan Camilo Cajigas-Rotundo. Como estos, aquellos intentan proteger con dificultad el conocimiento y las intuiciones que podrían surgir en el seno mismo de las teologías y las iglesias en lo referente a la ecología. Tanto los TRIPS como los dogmas pasan por encima de los territorios y de la identidad o, como dicen Santiago Castro y Ramón Grosfoguel: “Los tratados imperiales sobre biodiversidad y

propiedad intelectual privilegian una noción científicista/empresarial del saber, esto es, individual, fragmentaria, compartimentalizada, cibernético-mecanicista y patriarcal”⁴⁴, aspectos todos presentes, de una u otra manera, en los dogmas religiosos.

Boaventura de Sousa Santos sostiene que hay dos posiciones diferentes ante la posibilidad de nuevos horizontes⁴⁵. Una consiste en pensar el “fin del capitalismo sin fin” y la otra en pensar el “fin del colonialismo sin fin”. Ante esta segunda caben otras dos reacciones posibles. La primera piensa las independencias como el final del colonialismo y la segunda afirma que el proceso que condujo a las independencias no es más que la prueba de la presencia actual del “patrimonialismo” y del “colonialismo” internos. Tanto en la teología como en las iglesias se vive bajo la influencia de nuevos y recurrentes colonialismos que evidencian las asimetrías de poder y la subordinación de unos a otros. La gran cantidad de movimientos cristianos alternativos que han surgido en nuestros días puede ser una muestra incuestionable de la lucha contra los “colonialismos internos” de los que habla de Sousa Santos o de la “heterarquía del poder”

43 “Aspectos relacionados de la propiedad intelectual”, cf. J. R. Cajigas-Rotundo, “La biocolonialidad del poder. Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo”, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, op. cit., 177.

44 *Ibid.*, 178.

45 B. de Sousa Santos, *Refundación del Estado en América Latina*. La Paz: Plural editores, 2013, 20 y siguientes.

de Castro Gómez⁴⁶. Callar ante estos discursos hegemónicos deja ver, de alguna manera, una actitud de sumisión y mimetismo.

La biocolonialidad del poder emerge como una categoría teórico-práctica que ayuda a comprender la manera de ejercer el poder sobre las naturalezas. Su objetivo principal es develar las múltiples y complejas formas de dominio. Lo que podríamos llamar ahora, sirviéndonos de la expresión de Cajigas-Rotundo, una *biocolonialidad teológica o religiosa* desea, por un lado, descubrir las numerosas formas de dominio presentes en los discursos religiosos jerárquicos sobre “la naturaleza” y, por otro lado, manifestar la relación entre las jerarquías académicas, religiosas y espirituales y el control que ejercen sobre una población específica a través de los discursos que emanan de su seno. La decolonización comienza con una crítica seria y profunda de estos discursos, fuente de nuevos imperialismos.

Un desafío trascendental consiste, entonces, en dar los pasos necesarios para desistir de los viejos paradigmas coloniales impuestos por las nuevas jerarquías políticas, económicas y religiosas.

46 Cf. S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Universidad Central-Iesco/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Siglo del Hombre, 2007.

3.2 El nuevo paradigma

La ciencia clásica nació en una cultura que dominaba la alianza entre *el hombre*, situado a caballo entre el orden divino y el orden natural, y *el Dios* legislador racional e inteligible, arquitecto soberano que concebimos a nuestra imagen. [...] Con el apoyo de la religión y de la filosofía, los hombres de ciencia habían concebido su planteamiento como autosuficiente, como susceptible de agotar todas las posibilidades de una aproximación racional de los fenómenos de la naturaleza. [...] Este sentimiento de autosuficiencia sobrevivirá en los hombres de ciencia cuando el Dios clásico se retire, cuando desaparece la garantía epistemológica que ofrecía la teología⁴⁷.

El nuevo paradigma de la ciencia compleja transmite una nueva cosmovisión que piensa la realidad de manera diferente a la de la ciencia clásica⁴⁸. El tiempo es ahora irreversible y la actividad de la vida innovadora e indeterminada; la diversidad cualitativa es el principio generador. El paradigma de la complejidad evita reducir la naturaleza a un conjunto de leyes que regirían el universo entero y que hay que descubrir para dominarlo. En esta nueva representación se reintroduce al ser

47 Prigogine y Stengers, *op. cit.*, 90-91.

48 “Ciencia clásica” es el término utilizado por Prigogine y Stengers para hablar de la ciencia basada en los descubrimientos newtonianos.

humano en la realidad, convirtiéndolo en un miembro más de la aventura de la vida que se transforma al contacto con el otro y transforma al otro con sus actos o sus desidias e indiferencias.

La teología y las religiones han caminado tomadas de la mano de la ciencia clásica. El Dios todopoderoso, omnisciente y omnipresente, que ordenó el universo según leyes precisas que la ciencia descubre y explica, es el Dios del monoteísmo. Es un Dios relojero, mecanicista y determinista que todo lo puede, que todo lo sabe y que está al mismo tiempo en cualquier lugar. Es un Dios que vigila, que ama, que sufre, que castiga, que otorga, pero que, sobre todo, habita lejos del mundo que creó; se encuentra en un *ourandòs* en el que ha de reencontrar a los humanos que han ganado un lugar gracias a sus esfuerzos y sacrificios individuales.

El *ser humano* de estas religiones ha sido exaltado con dones extraordinarios y colocado por encima de todas las criaturas. Extranjero al mundo, pero viviendo en él mientras consigue regresar al reino de la plenitud en donde podrá ver, por fin, cara a cara a Dios. A este humano –todopoderoso, omnisciente y omnipresente– le ha sido dado el poder de dominación. Ha construido reinos y civilizaciones, pero también ha destruido muchos mundos. Ha llegado lejos con su ambición y su dominio. A él le han sido revelados los secretos y

misterios del universo que ha sabido convertir en dogmas a los que hay que adherir so pena de condenación. Como si fuera poco, a algunos privilegiados les ha sido concedido el don extraordinario de ser los mediadores o mensajeros de la divinidad. Ellos han tenido acceso a los misterios divinos y conocen el camino que hay que seguir.

El *mundo* de la teología y de las religiones es un jardín hermoso, lleno de bondades, creado para el disfrute del ser humano. En él encuentra cuanto necesita para vivir; diríamos que es un depósito en el que conserva todos sus suministros. Sin embargo, en este oasis se esconde el peligro, el mal, la posibilidad de alejarse del Dios que le dio la vida; así, el jardín cede su lugar a la selva densa y peligrosa. Además, dado que la vida eterna que le ha sido ofrecida está fuera de *este mundo* y del tiempo, poco importa, finalmente, lo que haga con él. La espiritualidad del monoteísmo cristiano es indiscutiblemente acósmica. El encuentro con la divinidad no ocurre, en ningún caso, en este *mundo*.

Así como algunos hombres de ciencia han sentido el llamado a desandar los caminos del viejo paradigma científico, y lo han hecho a pesar de las consecuencias que eso representa, así también se ha de hacer en la teología y en las religiones, también muy a pesar de las seguras consecuencias a

las que habrá que someterse. Estamos invitados/as a repensar la realidad en la que vivimos, único reino que debemos construir y en el que prevalecerá la diversidad. Esta nueva realidad es *cosmoteándrica*⁴⁹, es decir, trinitaria: Dios-Ser Humano-Mundo forman un todo inseparable en el que las relaciones constituyen y transforman a cada uno de sus integrantes.

Dios, en el nuevo paradigma, es un *misterio indescriptible* del cual mana una *energía* que fluye en todo cuanto existe. Está en todo, pero no se agota en las partes. Con la muerte o desaparición de los seres, la *energía* que corre en ellos regresa al cosmos, para integrar la energía total. En todo caso, el nuevo paradigma renuncia a darle características humanas y a colocar a Dios en un “piso superior”⁵⁰, separado de su “creación” o trascendente y ajeno a nuestros problemas. Esta *energía* procedente del *Misterio* está en cuanto existe, única realidad cósmica. La divinidad (*Misterio*) está en todo en cuanto que ese todo es perfectible y busca la plenitud o realización de su ser. Dios no es un ser o una persona, y no debe ser “tratado” como tal.

Santo Tomás señalaba: “Un error acerca de la naturaleza redundante en un error acerca de Dios”⁵¹. Considerar, pues, la naturaleza como un depósito infinito de materiales o recursos para el ser humano es un grave error. Asimismo, considerar al ser humano como un ente externo a la naturaleza es también una sospechosa equivocación. La realidad es una sola en interacción constante y constituyente. El “mundo” o cosmos es una dimensión esencial de la realidad, de manera que no estarán completos ni los seres humanos ni Dios sin aquel. El desprecio al “mundo” ha conducido a la fragmentación del ser humano, en particular, y de la realidad, en general. En el nuevo paradigma, la naturaleza deja de ser el escenario en el que se juega la salvación del ser humano. La materia es buena en todos sus extremos, no existe ningún pecado original, sino una “gracia original”⁵² que es la vida misma, con sus consecuencias *aleas*, incertidumbres, riesgos y peligros. Es importante subrayarlo: esta vida no es una ilusión ni está en función de otra, eterna y perfecta. No

49 Cf. R. Panikkar, *La intuición cosmoteándrica. Las tres dimensiones de la realidad*. Madrid: Trotta, 1999.

50 J. M. Vigil, “Desafíos de la ecología a las religiones”, *Franciscanum*, 2010, vol. LII, n. 154, 215.

51 *Summa contra Gentiles*, 1,2, c.3. También: “Una concepción equivocada acerca de las criaturas lleva a un falso conocimiento de Dios”, *ibid.*, II, 10. Citado por J. M. Vigil, “Errores sobre el mundo que redundan en errores sobre Dios. Los desafíos de la nueva cosmología como tareas para la teología y la espiritualidad”, *Revista Fe y pueblos*, 2014, n.25, 137. Disponible en: http://servicioskoinonia.org/relat/440.htm#_ftnref1, consultado el 04/05/2020.

52 J. M. Vigil, “Desafíos de la ecología a las religiones”, *ibid.*, p. 214.

hay dos reinos, solamente “secularidad”⁵³ en donde se vive la “tempiternidad”⁵⁴. Entendemos esta “secularidad” como el escenario en el que se juega el destino de cuanto existe, es la “estructura temporal indestructible del mundo”⁵⁵. Por lo tanto, el *mundo* no es una cosa periférica, es madre y matriz en constante expansión y evolución. Con R. Panikkar, rehusamos hablar de una escatología que anuncia un cielo o reino celestial en el que todos los males han de desaparecer.

El nuevo paradigma cosmológico induce una visión diferente del ser humano. Este forma parte de la naturaleza al mismo nivel que todos los demás seres. No es, entonces, ni superior ni ajeno al mundo, es simplemente diferente. Tampoco es un ser al que le ha sido dada la orden de cuidar o administrar la “naturaleza”. Los animales, las plantas, las montañas, los ríos, los volcanes, en fin, todo cuanto existe, no necesitaron de un administrador durante mucho tiempo. La aparición del ser humano no es más que un momento y un avatar más de la evolución del cosmos.

53 Ver, entre otros, R. Panikkar, *El mundanal silencio. Una interpretación del tiempo presente*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1999.

54 La eternidad en el tiempo; cf. R. Panikkar, *La intuición cosmoteándrica*, op. cit., 16.

55 R. Panikkar, *El mundanal silencio. Una interpretación del tiempo presente*, op. cit., 32.

4. Conclusión

En la actual situación de crisis, el ser humano debe volver la mirada hacia adentro y desarrollar las virtudes de una espiritualidad acorde con su tiempo. La crisis ecológica impone retos espirituales. Para Andrew Beath, la defensa del medio ambiente debe ir de la mano de la espiritualidad: “Para mí, los dos hacen uno solo. Yo considero nuestro planeta como un organismo vivo y sagrado que debemos respetar, ante todo. En cuanto a los valores espirituales, no tienen sentido a menos de que sean lo suficientemente elevados para englobar toda la creación, incluidos la naturaleza, los animales y las plantas. La vía del descubrimiento interior, para nosotros, pasa por el contacto directo con la naturaleza. La espiritualidad encerrada en un cuarto, separada del mundo viviente, ya no creo en ella. Muy seguido el ombliguismo no está lejos”.⁵⁶

La espiritualidad ecológica del nuevo paradigma es *animista*, es decir, considera el planeta en el que vivimos no como una masa fría de rocas, vegetales y minerales inertes, sino como un ser con vida propia y capaz de tomar decisiones. Es importante reconsiderar la idea, propuesta igualmente por el papa Francisco en su encíclica *Laudato Si'*, sobre la interdependencia. Esto

56 Citado por F. Mazure, « Le XIe commandement », en : AA.VV., *Ecologie et spiritualité*, op. cit., 20.

significa que todo necesita de todo para existir, que el individuo (humano y no humano) aislado es una ilusión y una farsa. Hay vida en todo, esta nos da forma y nos hace ser lo que somos. Finalmente, nos parece fundamental darle una nueva orientación a la teología espiritual y esto debe pasar por un volver la mirada hacia el interior de la persona⁵⁷, de manera que el compromiso ecológico comience con un deber personal de cambio radical de cosmovisión. La espiritualidad ecológica implica acabar con el dualismo que pone la espiritualidad por un lado y la ecología por otro. La ecoespiritualidad sabrá recuperar el verdadero sentido de la ascesis y cultivar nuevos hábitos. Román Guridi propone, por ejemplo, los nuevos modos de alimentación y rutinas de entrenamiento corporal saludables como elementos fundamentales de la ascesis de esta nueva ecoespiritualidad contra la cultura del derroche y como camino hacia la libertad. Las prácticas ascéticas apuntan a abrir nuevos horizontes en donde impere la moderación y no la represión⁵⁸.

R. Panikkar sugiere que el ser humano de la era ecológica ha de ser un

monje, es decir, ha de buscar la realización, la vida plena de sentido y de alegría. Se trata de ser más humano en relación constitutiva con todo lo que existe. Reencontrar la dimensión monástica significa reencontrar “la dimensión constitutiva del ser humano”⁵⁹. El principio fundamental de la vida monástica es la simplicidad y, como todas las personas estamos llamadas a ser monjes, la simplicidad puede convertirse en un principio de vida. “El monje es un anticonformista”⁶⁰, es aquel que va contracorriente y que ha sabido liberarse de sus falsos deseos con el fin de llevar una vida sencilla. El monje habita la simplicidad porque en ella reconoce el verdadero ritmo de la vida. La vida monacal es, en este sentido, una crítica del tiempo acelerado.

Finalmente, la nueva ecoespiritualidad implica pasar del universo al pluriverso, es decir, abrirse a la riqueza de la vida y rechazar las concepciones unívocas y los caminos solitarios. Por eso se asume también el reto de forjar la *pluriversidad* contra la *universidad* que ha buscado el acceso a un orden universal. La pluriversidad debe “promover un modelo organizacional de saberes diferentes. Hay que imaginar, concebir y construir pluriversidades, es decir, instituciones que, cuando enseñan, investigan y valoran, no estén

57 Esa es la propuesta de Marilyn Schlitz, ver «Quelles sont nos intentions? Pour une écologie intégrale», AA.VV., *Ecologie et spiritualité*. Paris: Albin Michel, 2006, 43-49.

58 Cf. R. Guridi, “Pistas para renovar la antropología teológica desde una ecología integral”, *Palabra y Razón. Revista de Teología, Filosofía y Ciencias de la Religión*, 2019, n. 16, 21.

59 R. Panikkar, *Eloge du simple*. Paris: Albin Michel, 1995, 31.

60 *Idem*.

orientadas hacia lo uno, sino hacia lo plural. Las actividades pluriversitarias que hay que promover no tienen como último objetivo la reducción de la multiplicidad a la unidad [...] sino que fomentarán la investigación de las diferencias, de los matices, de la diversidad, de la variedad y de la pluralidad. [...] Las pluriversidades deben promover los saberes pluriversales”⁶¹.

Estos son algunos de los desafíos a los cuales se ven confrontados todos los seres humanos en estos tiempos de crisis. Las teologías, las religiones y las espiritualidades deben asumirlos como retos específicos y concretos que deben privilegiar.

5. Bibliografía

AAVV. 2006. *Ecologie et spiritualité*. París: Albin Michel.

Accossatto, R. 2017. Colonialismo interno y memoria colectiva. Aportes de Silvia Rivera Cusicanqui al estudio de los movimientos sociales y las identificaciones políticas. *Economía y sociedad*: 167-181.

Barasch, Marc Ian. 2010. Two for the Road: Religion's Path Ahead. En *Quel rôle pour les religions dans une ère écologique ?*, de H. Eaton, 132. Génova: Labor et Fides.

61 J. Echeverría, “Pluralidad de la filosofía: pluriversidad versus universidad”, *Ontology Studies: Cuadernos de Ontología* 12, 2012, p. 384; disponible en : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5025090>, consultado el 04/05/2020.

Beck, U. 2001. *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. París: Aubier.

Boff, L. 2017. *Una ética de la madre Tierra. Cómo cuidar de la casa común*. Madrid: Trotta.

Bouyer, L. 2011. *Histoire de la spiritualité chrétienne. T. 1 La spiritualité du Nouveau Testament et des Pères*. París: Cerf.

_____. 2011. *Histoire de la spiritualité chrétienne. T. 3. La spiritualité protestante et anglicane*. París: Cerf.

Cajigas-Rotundo, J. R. 2007. «La biocolonialidad del poder. Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo.» En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, de S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds), 169-194. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Camus, A. 1965. *Essais*. París: Gallimard.

Cognet, L. 2011. *Histoire de la spiritualité chrétienne. T. 4. L'essor de la spiritualité moderne, 1500-1650*. París: Cerf.

Cornejo-Alvarez, A. 1997. *Complejidad y caos. Guía para la administración del siglo XXI*. México: Ediciones Castillo.

- DeWolf, L. Harold. 1953. *A Theology of the Living Church*. New York: Harper and Bros. Publishers.
- Echeverría, J. 2012. «Pluralidad de la filosofía: pluriversidad versus universidad.» *Ontology Studies: Cuadernos de Ontología*: 373-388.
- Egger, M. Maxime. 2012. *La terre comme soi-même. Repères pour une écospiritualité*. Génova: Labor et Fides.
- Ellul, J. 2009. *Penser globalement, agir localement*. Cressé: Editions des regionalismes.
- Gebara, I. 2019. *Condimentos feministas a la teología*. La Habana; Montevideo: Editorial Caminos; Doble clic Editoras.
- Guridi, R. 2019. «Pistas para renovar la antropología teológica desde una ecología integral.» *Palabra y Razón. Revista de Teología, Filosofía y Ciencias de la Religión*: 9-22.
- Hall, D. J. 1998. *Etre image de Dieu*. París: Cerf.
- Hulot, N. 2010. «La spiritualité à l'heure du choix.» En *Crise écologique, crise des valeurs ? Défis pour l'anthropologie et la spiritualité*, de D. Bourg y P. Roch (dirs), 247-253. Génova: Labor et Fides.
- II, Juan Pablo. 1997. *Catecismo de la Iglesia católica*. Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Jonas, H. 1995. *Le principe responsabilité*. París: Flammarion.
- L. Bouyer, J. Leclercq y F. Vandembroucke. 2011. *Histoire de la spiritualité chrétienne. T. 2. La spiritualité du Moyen Age*. París: Cerf.
- Larrère, C. 2017. *Les inégalités environnementales*. París: Puf-lavie-desidéés.fr.
- Larrère, R. 2018. *La conscience des animaux*. Versailles: Editions Quae.
- Leopold, A. 2000. *Almanach d'un comté des sables*. París: Garnier-Flammarion.
- Lovelock, J. 1993. *La terre est un être vivant. L'hypothèse Gaïa*. París: Champs; Flammarion.
- Lynn White, Jr. 2010. «Les racines historiques de notre crise écologique.» En *Crise écologique, crise des valeurs ? Défis pour l'anthropologie et la spiritualité*, de D. Bourg y P. Roch (dirs), 13-24. Génova: Labor et Fides.
- Magny, M. 2019. *Aux racines de l'anthropocène*. Lormont: Ediciones Le Bord de l'Eau.
- Mazure, F. 2006. «Le XIe commandement.» En *Ecologie et spiritualité*, de AAVV, 15-31. París: Albin Michel.
- Negri, M. Hardt y A. 2002. *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Panikkar, R. 1999. *El mundanal silencio*. Barcelona: Martínez Roca.

- _____. 1995. *Eloge du simple*. París: Albin Michel.
- _____. 1999. *La intuición cosmoteándrica. Las tres dimensiones de la realidad*. Madrid: Trotta.
- Panotto, N. 2014. «Descolonizar lo divino. Aportes para una teología poscolonial del campo religioso latinoamericano.» En *Materiales (pos)coloniales y de la (de)colonialidad latinoamericana*, de L. Catelli y M. E. Lucero (eds), 143-155. Rosario: UNR Editora.
- Sachs, W. 1998. *La gallina de los huevos de oro. Debate sobre el concepto de desarrollo sostenible*. Bogotá: Cerec-Ecofondo.
- Santos, B. de Sousa. 2013. *Refundación del Estado en América Latina*. La Paz: Plural editores.
- Stengers, I. Prigogine e I. 1979. *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*. París: Gallimard.
- Vigil, J. M. 2010. «Desafíos de la ecología a las religiones.» *Franciscanum*: 211-217.
- Vigil, J. M. 2014. «Errores sobre el mundo que redundan en errores sobre Dios. Los desafíos de la nueva cosmología como tareas para la teología y la espiritualidad.» *Revista Fe y pueblos*: 137-146.

Los programas de educación religiosa requieren incluir la perspectiva de género

Religious education programs need to include a gender perspective

Os programas de educação religiosa requerem incluir a perspectiva de gênero

Kattia Isabel Castro Flores¹

Resumen

Desde 1940, la educación religiosa es una materia más del currículo de la educación pública costarricense. Al cumplirse 80 años de ese hecho, es oportuno reflexionar sobre los enfoques que sustentan los programas de esta materia. Este artículo se ocupará de plantear la pertinencia de incluir la perspectiva de género en los programas. La educación religiosa tiene la responsabilidad ética de aportar para la construcción de una sociedad justa y equitativa. Incorporar esta perspectiva permitirá actualizar contenidos que promuevan el reconocimiento pleno de la humanidad de las mujeres y de los derechos que les atañen como tales.

Palabras clave: Educación religiosa, género, derechos humanos, equidad.

Abstract

Since 1940, religious education is a mandatory subject in the curriculum of Costa Rica's public education. Eight decades since that event now, it is crucial to reflect on the approaches guiding the teaching of this subject. Because religious education holds the ethical responsibility to help create a more just and equitable society, the current paper addresses the need to include a gender perspective in the religious education curriculum. By so doing, curricular contents that promote full recognition of women and their rights will stay up to date.

Keywords: Religious education, gender, human rights, equity

Resumo

Desde 1940, a educação religiosa é uma matéria mais do currículo da educação pública costarricense. Ao chegar ao 80º aniversário desse acontecimento, é oportuno refletir sobre os enfoques que sustentam os programas desta matéria. Este artigo se

1 Profesora de la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional, Costa Rica. Tiene maestría en Estudios Teológicos y es egresada de la Maestría en Estudios de Cultura Centroamericana con énfasis en sociedad y religión. Ha sido docente de educación religiosa en primaria y secundaria. Laboró durante 10 años en una ONG de carácter ecuménica a nivel centroamericano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5620-8933> / Correo electrónico: buscadoradecaminos@gmail.com

ocupará de apresentar a pertinência de incluir a perspectiva de gênero nos programas. A educação religiosa tem a responsabilidade ética de contribuir para a construção de uma sociedade justa e equitativa. Incorporar esta perspectiva permitirá atualizar conteúdos que promovam o reconhecimento pleno da humanidade das mulheres e dos direitos que lhes correspondem como tais.

Palavras chave: Educação religiosa, gênero, direitos humanos, equidade.

Introducción

Mediante la Ley 21, emitida en 1940, se reincorpora plenamente la educación religiosa en la educación pública en Costa Rica. De esta manera se inaugura un nuevo episodio de la presencia de la Iglesia católica en la educación costarricense, que fue interrumpida temporalmente durante la implementación de ciertas leyes en el transcurso de los gobiernos liberales (1870-1940).

Parte del proceso de colonización iniciado en 1492 implicó la imposición de los elementos religiosos propios de los conquistadores.² La presencia de la Iglesia católica y su influencia en la sociedad costarricense es de larga data. Esta cercanía e influencia en la política le ha permitido, en el transcurso de los años, gozar de importantes prerrogativas por parte del poder político y adquirir para sí misma privilegios. Es así como se puede comprender la huella profunda de su doctrina y su moral en la cultura y en las instituciones del país.

2 La primera Bula Inter caetera del papa Alejandro VI, del 3 de mayo de 1493, autoriza a los españoles a evangelizar a los pueblos conquistados y a tomar posesión de los territorios, lo que puede entenderse como una especie de pago o recompensa.

En 1852 se firmó el Concordato entre Costa Rica y la Santa Sede. En él se negociaron asuntos relacionados con la preeminencia de la Iglesia católica en el quehacer nacional.³ En la Constitución Política vigente, en el artículo 75 quedó establecido que la religión católica es la del Estado. Este hecho actualiza una larga historia de estrechos vínculos de apoyo mutuo.

Durante los gobiernos liberales de finales del siglo XIX, se impulsaron iniciativas para lograr una separación jurídica entre la Iglesia católica y el Estado. Esto tuvo entre los frutos alcanzados, el matrimonio civil, la legalización del divorcio y la secularización de la educación.

3 José Aurelio Sandí Morales y Jeimy Trejos Salazar, en el artículo El regreso de la educación religiosa a las escuelas públicas: una discusión entre liberales secularizados y un obispo romanizado 1883-1892, publicado por la Revista Siwö, Volumen 12, Número 2, 2019 (9-46), dan cuenta del proceso de reincorporación de la educación religiosa a las escuelas públicas y hacen notar los ingentes esfuerzos del obispo Bernardo Augusto Thiel por restablecer de nuevo la educación religiosa escolar luego de que está fuera eliminada. Tanto durante su corto exilio (1884-1886), como al regresar estuvo empeñado en conseguir su objetivo y reforzar de esta manera la educación religiosa que acontece en otros espacios.

En la coyuntura de la promulgación de las garantías sociales, el gobierno, en procura de establecer las alianzas necesarias, recurre a la educación religiosa como moneda de cambio para obtener el apoyo de la Iglesia católica. Bien claro tenía el gobierno del interés de la Iglesia católica en la instauración, con carácter de obligatoriedad, en el sistema educativo público de la educación religiosa. Es así como se da una especie de trueque, con muchos beneficios para las partes involucradas.

El monopolio de la Iglesia católica en la educación religiosa ha propiciado el establecimiento y promoción de esquemas de pensamiento y acción, que no siempre encuentran compatibilidad con los derechos humanos en general y de las mujeres en particular.

En el pasado cercano, la aceptación de los postulados doctrinales y morales de la institución católica encontraban un grado alto de sintonía en la sociedad costarricense. Por supuesto, siempre hubo disidencias que fueron disimuladas y neutralizadas con narrativas homogeneizadoras, que desconocían la presencia de otras cosmovisiones y marcos de valor. Adriana Maroto apunta que la estrategia seguida por la Iglesia católica en Costa Rica, ha sido, históricamente, muy eficaz en la institucionalización de su doctrina a nivel público, logrando que trascienda del espacio de la feligresía

hacia el espacio de la ciudadanía.⁴ Al otorgarse un estatus de privilegio a una visión de mundo, se crea un imaginario forzosamente uniforme, donde los aspectos que quedan fuera de la visión hegemónica son valorados de forma despectiva y son excluidos de la identidad del país.

Desde ese planteamiento se comprende el interés de la jerarquía católica de mantener el bastión de la educación religiosa como parte de la estrategia de institucionalización de su doctrina en el espacio de la educación religiosa en la educación pública. Así puede seguir redituando poder simbólico y mantener la posición de poder que ha ostentado por tanto tiempo. Ahora bien, es importante señalar cómo las condiciones de bonanza que otrora disfrutara la institución eclesial católica han ido declinando en varios sentidos. En las últimas décadas y de forma paulatina, la feligresía católica ha descendido numéricamente. Esto queda en evidencia en el estudio realizado por Laura Fuentes Belgrave, en el año 2015.⁵ Tres años después, la tendencia se confirma en otros estudios realizados. Esta vez se trata del

4 Adriana Maroto Vargas. "Intercambio de obsequios y contraobsequios: construcción de la legitimidad en las relaciones Estado-Iglesia Católica en Costa Rica, 2007-2010", *Anuario de Estudios Centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 40, (2014): 289-310.

5 Laura Fuentes Belgrave. *La tibieza de quien peca y reza. Cambios en las creencias religiosas en Costa Rica*. (San José: SEBILA, 2015).

informe de encuesta sobre Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas, dado a conocer por la Universidad Nacional en el 2019. Ambas investigaciones dan cuenta del proceso de diversificación religiosa de la población costarricense y de transformaciones significativas en relación con temas álgidos de la moral cristiana.⁶ Se perciben cambios profundos que está experimentando la sociedad costarricense, tal como es propio de todo colectivo humano.

Existe, en Costa Rica, un importante número de grupos de la sociedad civil, que han logrado avances significativos en la agenda de derechos humanos de la población LGTBIQ; esto, con la férrea oposición de los grupos religiosos y políticos conservadores. Ello revela cambios significativos en la conformación de las fuerzas sociales que tienen injerencia en la política pública. Un caso paradigmático lo representa la aprobación del matrimonio civil igualitario. La Opinión Consultiva del 2018,⁷ obliga al Estado a eliminar la prohibición expresada en el Código

de Familia que rechazaba el matrimonio de personas del mismo sexo.⁸

Este cambio representa, sin duda, un quiebre radical con la concepción unívoca de familia que promueve y reconoce la Iglesia católica y otras denominaciones cristianas. Este cambio jurídico debe tomarse en serio y promover discursos más respetuosos e inclusivos de parte de una institución bastante obstinada en no reconocer otras visiones de mundo, lo que impide la promoción de una cultura de paz, donde sea posible una convivencia respetuosa en medio de la diversidad, cada vez más amplia y compleja.

También en el plano internacional, se han aprobado importantes cuerpos legales, impulsados por los movimientos de mujeres. En ellos se reconocen derechos a las mujeres. Las disposiciones que emanan de los convenios y acuerdos internacionales han sido suscritas por el Estado costarricense y son de acatamiento obligatorio.⁹ Todas las instituciones y organizaciones costarricenses deberían conocer estas normativas y ajustarse a

6 Universidad Nacional, Costa Rica. *Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas*. (2019).

7 El 8 de agosto del año 2018, mediante la sentencia n° 2018-12782, la Sala Constitucional resolvió la acción de inconstitucionalidad número 1513971-0007-CO contra el inciso 6 del artículo 14 del Código de Familia. En dicha sentencia se estableció un plazo de 18 meses para la entrada en vigencia del matrimonio entre personas del mismo sexo. Esa fecha se cumplió el 26 de mayo del 2020.1

8 El inciso 6 del artículo 14, establecía lo siguiente: “Es legalmente imposible el matrimonio entre personas del mismo sexo”

9 En el año 1975, en México, se celebró la primera de las cuatro Conferencias Mundiales sobre las mujeres. La segunda se realizó en Copenhague, en 1980, la tercera en Nairobi en 1985 y en 1995 en Beijín. En cada una de estas conferencias se abordó la situación de las mujeres a nivel mundial para encontrar las raíces de las condiciones de pobreza, exclusión y violencia, así como la falta de representación política.

ellas y por supuesto que la Iglesia católica no está eximida de hacerlo.

La Iglesia católica se encuentra ahora en un nuevo escenario y en adelante deberá moverse procurando el diálogo y las alianzas, asumiéndose como una voz más en el concierto de actores sociales. Todos estos elementos suman para aumentar la urgencia de someter a revisión y reacomodo los contenidos de una materia que debe responder a las expectativas en una sociedad cada vez más diversa y plural en todos los campos.

Los esfuerzos constantes de parte de la Iglesia católica por mantener el control sobre la educación religiosa ponen de manifiesto la importancia que esta tiene para sus fines. Por otra parte, la disposición del gobierno revela que esta favorece a su propio proyecto. No se puede hablar, por tanto, de neutralidad, detrás se pueden visualizar intereses muy particulares.

A lo largo de los años, la materia de educación religiosa ha mantenido su carácter marcadamente confesional, aunque se pueden verificar algunas transformaciones.¹⁰ Tener en

10 En el Capítulo primero del libro *La Educación Religiosa en Costa Rica*, José Mario Méndez Méndez (2019), desarrolla ampliamente las diferentes etapas de la educación religiosa escolar en Costa Rica. El autor recupera las luchas y resistencias siempre presentes por el accionar eclesial en esta área particular, dejando en evidencia la importancia que esta materia tiene para la consolidación de un proyecto político.

consideración esos cambios permite retomar la tarea de incluir otros elementos y enfoques propios del contexto, manteniendo el dinamismo propio de la educación.

El acontecimiento reciente más relevante, en torno a la educación religiosa, lo representa el Voto 2023-2010. La Sala Constitucional se pronunció en torno a la confesionalidad de la materia y determinó la eliminación de la Misio Canónica, instaurada en 1975. En adelante los nombramientos de las personas docentes de educación religiosa dejan de estar bajo la supervisión de la aprobación de la Conferencia Episcopal. Esta era una potestad que aseguraba un perfil creyente y practicante en las personas docentes. Representa una estrategia de la Iglesia católica para asegurarse el control del enfoque confesional de la materia.

La resolución de la Sala IV en el año 2010 puso fin a una situación injusta, que promovió la discriminación, puesto que personas con la formación debida quedaban en desventaja para ser contratadas. La anulación de la Misio Canónica representa un parte aguas que inaugura nuevos escenarios para la educación religiosa, que aún no se definen con claridad, pero que ya están en marcha.

Al haber transcurrido ochenta años de la restitución de la educación religiosa en la enseñanza pública de

Costa Rica, es propicio reflexionar sobre el papel que juega esta materia en la vida nacional.

Los puntos por considerar en el análisis pueden ser muchos, pero aquí se privilegia un elemento en particular. Interesa reflexionar si la materia de educación religiosa asume los retos provenientes de un cambio sustancial, plasmado tanto en la legislación internacional como en la nacional, que reconoce y otorga a las mujeres derechos demandados a través de luchas históricas, lideradas por las mismas mujeres. Conviene, entonces, detenerse a revisar si la materia está acorde con los nuevos escenarios jurídicos y prácticas sociales del país, relacionados con los protagonismos de las mujeres.

1. Postergación de las mujeres

La postergación de las mujeres ha sido un tema de reciente discusión y análisis. No se trata de que el problema sea nuevo, sino debido a la naturalización en la que se encontraba. A través de múltiples tareas, las mujeres durante siglos han hecho posible lo esencial para sostener la vida. Pero se ha devaluado a tal grado el aporte de las mujeres que se invisibiliza todo su trabajo y se crea la ilusión de que pasan por la vida y por la historia sin dejar huella. En el trabajo realizado con gran entrega y sacrificios y total falta de reconocimiento económico y

social, muchas personas ven virtud y no injusticia y explotación.

Durante siglos, de formas reiteradas se ha sostenido que las mujeres tienen un papel secundario y subalterno. Para sustentar esa posición, se crearon narrativas religiosas, filosóficas, médicas y jurídicas. De manera general con ellas se degrada a las mujeres, las asocia con la maldad y las coloca permanentemente bajo sospecha. María José Arana señala que

“...la opresión de las mujeres es multiseccional -en el sentido de que se prolonga indefinidamente a lo largo del tiempo-; es integral, ya que abarca todos los ámbitos de la existencia; es pluricultural, plurirreligiosa porque está omnipresente”. Esta autora apunta, se debe continuar investigando en el papel que juegan las religiones frente a la violencia contra l en todas las culturas y religiones del mundo... y, muchas veces, llega a extremos insospechados”.¹¹

De ninguna manera se achaca toda la responsabilidad de la situación de las mujeres a las religiones. Pero, sí es necesario determinar su complicidad en la asignación de papeles relegados para las mujeres y en promover como valores elementos poco protectores para la libertad y la autonomía de las mujeres. El cristianismo proclama que

11 María José Arana. *Rescatar lo femenino para re-animar la tierra*. (Barcelona: Cristianisme i Justícia, 1997).

la virginidad es la mayor virtud de la mujer y que la maternidad es la realización plena.

Dentro de sociedad costarricense, con marcado acento católico y, por ende, con predominio de su moral característica, la maternidad debe acontecer dentro del matrimonio, que valga apuntar, tiene como característica ser indisoluble. Esta dupla, matrimonio-maternidad, es considerada la misión por excelencia de toda mujer y se sostiene que debe ocupar la prioridad frente a cualquier otro interés. A pesar de las variaciones ocurridas en el transcurso del tiempo, ambas continúan consideradas esenciales para las mujeres. En torno a la capacidad reproductiva de las mujeres y a la conyugalidad como requisito para ejercerla, se teje el núcleo duro de la esencia de las mujeres en el discurso tradicional.

En la época contemporánea se da mayor flexibilidad en torno al tema de la maternidad y la vida doméstica; sin embargo, la tendencia a orientar a las mujeres en esa dirección sigue siendo muy fuerte.¹² En documentos oficiales católicos del año 1930, aún se sostenía

12 La prevalencia de juguetes para las niñas gira en torno a la reproducción de los roles de la maternidad y labores domésticas, o en áreas del cuidado como la enfermería, o la docencia. A diferencia de lo que sucede con los juguetes para niños, donde se busca estimular la creatividad en otras áreas como la ciencia, la investigación y la tecnología.

esa postura.¹³ La formulación de esos limitados parámetros no ha sido de recibo sumiso por parte de las mujeres. Muchas han protestado y rehusado a calzar en ese molde y, decididamente, han buscado horizontes más amplios.

¿Por qué no aceptar que algunas mujeres no nacieron para ser esposas de alguien y madre de muchas personas? Parece que la estrechez de opciones radica en que si se permite que algunas mujeres recusen ese destino, el argumento de esencialismo perdería consistencia y muchas más mujeres de las que ahora deciden realizar su vida fuera de la maternidad y el matrimonio también lo harían. Fue extendida la práctica de dar en matrimonio a las mujeres, siendo estas aún niñas. Así se aseguraba su dependencia económica y el control por parte del esposo, que era en la mayoría de los casos un hombre bastante mayor que ella.

Con el mandato a cuestras, de ser sumisa y obediente y con ninguna capacidad para tomar decisiones, las

13 El papa Pío XI en la carta encíclica *Casti connubii* (1930), considera que el campo de acción de las mujeres está dentro de los muros del hogar, donde el evangelio las ha colocado (27). Aunque los papas sucesores suavizaron la posición, la persistencia del pensamiento eclesial sigue vigente y las prácticas culturales lo perpetúan en esa misma línea. Un claro ejemplo se encuentra en la publicidad; donde es común ver a las mujeres contemporáneas felices y realizadas en labores domésticas y dedicadas a dar felicidad al esposo y a su decendencia.

mujeres quedaban sometidas a la conyugalidad y a la maternidad. Las que rechazaban el destino fijado eran objeto de toda clase de acciones coercitivas y mecanismos de violencia, que se combinan de diversas formas: económica, física, psicológica, sexual, verbal.

Dentro de los argumentos para justificar la violencia contra las mujeres no han faltado los de corte religioso. Estos son evidentes cuando se atribuye a la divinidad el establecimiento de la subordinación de las mujeres a los hombres. También cuando se define un estrecho escenario para la actuación de las mujeres, aludiendo a la voluntad divina, se actúa con violencia. Lo mismo sucede al señalar el sufrimiento, como camino de redención.

Normalizar narrativas que asocian lo femenino con la maldad, haciendo recaer en las mujeres las desgracias de la humanidad y justificando así su exclusión y el control que debe tenerse sobre ellas, son expresiones de violencia religiosa.¹⁴ No se trata de

14 El artículo de José Enrique Ramírez, titulado “Toda mujer es Dalila” (2001) desarrolla cómo se creó dentro del Antiguo Testamento una línea de teología misógina. En ella se argumenta sobre la maldad de las mujeres y la tendencia para apartar a los hombres de Dios. Toda mujer merece desprecio por encarnar la maldad. La sospecha constante llevará al control permanente y de allí se ejerce la violencia, que aparece necesaria y más que justificada. Estas ideas persisten y abonan prácticas culturales presentes en muchas sociedades antiguas y actuales.

casos individuales y privados, la violencia contra las mujeres tiene carácter estructural. En todas las sociedades, con grados diferentes, las mujeres sufren un tipo de violencia particular por el hecho de serlo.

1.1. Las mujeres en el cristianismo

Las mujeres son la mitad de la humanidad y numéricamente son mayoría en las actividades religiosas de la Iglesia católica y en general de todas las iglesias cristianas. Sin embargo, esa presencia mayoritaria tiene poco impacto en las predicaciones y en la acción pastoral desplegada por las instituciones eclesiales en favor del bienestar pleno de las mujeres.

Las condiciones en las que transcurren las vidas de las mujeres contradicen la invitación de Jesús al proponer tener vida y vida en abundancia, tal como está expresado en Jn. 10:10. Las estadísticas revelan datos que deben ser tomados en cuenta y leídos desde la óptica del amor y la justicia proclamada en los evangelios. Las mujeres han visto reducidas sus posibilidades para desarrollar al máximo su potencial como seres humanos. Las condiciones socioculturales han determinado un estrecho escenario para su desenvolvimiento. Es necesario lograr un equilibrio entre otorgar un alto valor al papel de la mujer únicamente como madre, dejando de lado la posibilidad de que

la mujer decida si quiere dedicar su vida a la reproducción de la especie humana, si quiere combinar esta tarea con otras, o si, por el contrario, opta por no hacerlo.

La discusión sobre la posibilidad de elegir no era siquiera imaginada años atrás. La incursión de las mujeres en ámbitos no tradicionales les ha permitido demostrar sus habilidades en todas las áreas del saber y en el ejercicio de importantes papeles de liderazgo. A pesar de los destacados papeles que las mujeres desempeñan en la actualidad, siempre persisten narrativas que enfatizan la primacía de la maternidad y la conyugalidad, como expresiones positivas de la feminidad. Mientras esto ocurre, poco o nada se transforma en la forma de percibir la maternidad, que sigue erigiéndose como una tarea con poco apoyo y participación del progenitor y mucha menos responsabilidad gubernamental. Esta forma impuesta de materner, con características intensivas y exclusivas, resulta poco o nada compatible con otros anhelos legítimos de las mujeres.

Determinar el proyecto de vida de las mujeres, a partir de una base exclusivamente biológica, es ignorar el amplio espectro de mujeres a lo largo de la historia, con sus habilidades y deseos particulares. Si bien es cierto, muchas han asumido de formas más o menos tolerantes el destino estrecho de

la dimensión moralmente aceptada de la feminidad, entendiéndose matrimonio y procreación; otras tantas no se conforman y combinan estas tareas con otros proyectos. Las hay también, que no ven compatible su vida con el matrimonio y la maternidad.

La flexibilización de las reglas ha sido variada en las diferentes culturas y épocas. De forma dispersa se encuentran testimonios de mujeres que destacan fuera de los parámetros establecidos. Un común denominador para las mujeres disidentes es la descalificación. El uso de diferentes formas de violencia es estrategia tanto para el castigo de las infractoras como acciones ejemplificantes para mantener a raya a las demás. Frente a las distintas formas de violencia, surge como respuesta la protesta femenina, que se ha ido forjando y pasado por varios estadios.

1.2 Tiempos nuevos para las mujeres

En 1949, la filósofa francesa Simone de Beauvoir acuñó la frase “la mujer no nace, se hace”.¹⁵ La frase quiere colocar en el debate sobre la situación de

¹⁵ *El segundo sexo* fue escrito en 1949 y representa una obra inspiradora para los movimientos de mujeres que se articularon políticamente para incidir en los cambios jurídicos que transformen las condiciones de inequidad que se han estructurado históricamente, con graves afectaciones para las mujeres; puesto que las ha puesto en desventajas en todos los campos en relación con los varones.

las mujeres, elementos que han querido ser negados por la posición hegemónica. Beauvoir busca mostrar la complejidad de factores que constituyen la identidad de las mujeres, así como poner en discusión las causas estructurales de la pobreza, la marginación y la violencia a que están sometidas. Hasta entonces se otorgaba exclusividad absoluta de la situación de las mujeres a la base biológica. A ella se recurría para sustentar cualquier discusión sobre el destino de las mujeres y, por consiguiente, de sus roles sociales.

Lo planteado por Beauvoir es una denuncia que recoge el grito de miles y miles de mujeres que rechazan la predestinación de la que son víctimas en las distintas sociedades. El malestar generado por estas nuevas miradas deja en evidencia lo perecedero de un orden social establecido, presentado como incuestionable e inamovible.

En adelante crecerá la reflexión a partir de los elementos culturales y su aporte determinante en la construcción de la identidad de las personas. Poco a poco, la diferencia sexual pierde el centro del análisis. Para el caso de la mujer, se habla de una esencia femenina, a partir de la cual se sostiene que una mujer, por el hecho de serlo, está determinada a cumplir un guion expresado en ciertos roles. Tomando en cuenta las diferencias históricas y culturales, los roles asignados a las

mujeres tienen marcadas desventajas con respecto a los asignados a los varones. En todos los espacios las mujeres recibirán un trato desigual y la valoración de sus creaciones y aportes será siempre mucho menor. En todos los planos, las mujeres aparecen siempre en dependencia de los varones y su autonomía y libertad están constantemente amenazadas, a la vez que su plena humanidad siempre queda en entredicho. La humanidad queda expresamente representada por los hombres y las mujeres deberán compensar el desprestigio de su sexo, buscando el amparo de alguno de ellos.

En un contexto donde es importante mantener el estatus quo, se entiende que la frase de Beauvoir represente un ataque a un orden instituido con características de eternidad e inmutabilidad. Poner en duda la existencia de la esencia femenina desata hasta el día de hoy gran controversia, puesto que cuestiona la naturalización de estructuras asentadas sobre principios de inequidad, exclusión e injusticia. Seguir con esos patrones resulta muy conveniente para reproducir y perpetuar sociedades jerarquizadas, donde predomina la misoginia, el racismo, la xenofobia, la homofobia y toda distinción dualista.

2. Perspectiva de género

Una mirada crítica sobre el orden establecido supone cuestionar las

estructuras históricas que ubican a las mujeres en condiciones de marcadas desventajas en relación con los varones. Esta propuesta es lo que se denomina perspectiva de género y no es un tema que atañe exclusivamente a las mujeres. Al preguntarse por los papeles asignados a las mujeres, de inmediato hay que remitirse a las oportunidades históricas otorgadas a los hombres. Esto permite ubicar estructuras familiares, educativas, políticas, jurídicas y religiosas favorables a los hombres, las cuales les ha permitido llegar hasta donde lo han hecho.

La perspectiva de género permite un abordaje alternativo, pues resulta insuficiente entender las diferencias vitales entre hombres y mujeres desde la interpretación que privilegia exclusivamente las condiciones pre-determinadas por la naturaleza. Es hora de señalar y denunciar las estructuras sociales que impiden a la humanidad vivir con igualdad, respeto y amor. La equidad de género es una herramienta de análisis que favorece la comprensión de las diferentes formas en las que se organizan las relaciones entre los hombres y las mujeres. Se puede aplicar a diferentes épocas históricas y grupos culturales y ayuda a determinar los elementos que están en juego en la organización de los roles asignados a las personas a partir del sexo biológico. La perspectiva de género además permite ver el gran dinamismo que

existe en la construcción y variabilidad de las identidades de las mujeres y de los hombres a lo largo de la historia y en diferentes contextos.

Lo más importante de la perspectiva de género, es que los condicionamientos culturales se pueden transformar y eso da la posibilidad de buscar soluciones que lleven a relaciones más amorosas, justas y pacíficas entre hombres y mujeres.

Desde hace ya varias décadas se ha logrado una importante articulación de movimientos organizados que han exigido y ganado significativos cambios en la legislación. Esto ha posibilitado paulatinamente la apertura de espacios vedados para las mujeres: escuelas y universidades, la economía, la política, el arte, el deporte, las leyes, la teología. La presencia de las mujeres ha traído solamente beneficios y riqueza a la humanidad.

3. Retos para la educación religiosa

En los últimos cien años han ocurrido cambios profundos en relación con el papel otorgado a las mujeres en épocas anteriores y a la percepción sobre las posibilidades que estas pueden desplegar en la actualidad. ¿Cómo han impactado estas transformaciones en la educación religiosa de la educación pública costarricense? Lo que hace años era visto como parte de la cultura,

hoy no se acepta más y en muchos casos está penalizado.¹⁶

Cada día se rechaza con más fuerza los matrimonios por conveniencia, las palizas que los esposos podían dar a sus esposas sin que nadie interviniera, negar el acceso a la educación a las mujeres, etc. En estas nuevas coordenadas jurídicas y sociales, lo deseable es esperar que los contenidos de la asignatura de educación religiosa hayan integrado elementos, que le permitan transformar miradas y posturas que abonaron imaginarios donde la mujer cumple un papel exclusivamente de reproductora y cuidadora de otras personas.

Ha llegado la hora de dejar atrás herencias con visiones donde campeaba el machismo, que otorgaba a los hombres absoluto poder sobre la vida de las mujeres. Por eso es conveniente someter a revisión los objetivos fundamentales de la educación religiosa, con lo que se busca lograr los cambios necesarios para que esta materia se remoche. Los nuevos escenarios sobre el ser y quehacer de las mujeres exigen nuevas respuestas, que no se pueden

postergar más. Muchas de las desigualdades que vivían las mujeres han dejado de ser vistas como parte de la condición misma de las mujeres y, por tanto, naturalizadas. La percepción sobre el papel de las mujeres en la familia y la sociedad en general debe dar un giro radical. Por supuesto que el tema debe ser de la incumbencia de los espacios educativos y estos deben aportar para lograr los cambios para llegar a sociedades más equitativas y, por ende, con mayores niveles de bienestar.

Análogo a lo que acontece en la sociedad civil, se replicaba, y en algunos ámbitos se continúa haciendo en la institución eclesial. Las mujeres han estado sometidas al silenciamiento y a los segundos planos, a pesar de ser mayoría entre la feligresía y entre quienes ofrecen trabajo voluntario para llevar adelante tareas diversas para la recolección de fondos, limpieza y ornato de lugares de culto y reuniones, así como labores pastorales en la atención de niñas y niños, personas enfermas y en la acción social.

La tarea de recuperar los aportes de las mujeres en la historia de las iglesias representa un esfuerzo que ya se ha iniciado, pero que demanda mucho mayor empeño.¹⁷

16 En el año 2017, en Costa Rica, se aprobó la Ley 9406, o Ley de Relaciones impropias. En ella se prohíben relaciones entre personas menores de 13 y 15 años y personas adultas con cinco años más y entre personas entre 15 y 18 años con personas adultas que les lleven 7 años o más. Con esta Ley se busca poner fin a una práctica bastante común en Costa Rica, como lo eran los matrimonios entre mujeres menores de edad y hombres que incluso les doblaban la edad.

17 *Mujeres que se atrevieron*, de Isabel Gómez-Acebo, representa uno de muchos esfuerzos por rescatar a tantas mujeres que tuvieron destacados liderazgos en las nacientes comunidades

3.1 La educación requiere ser dinámica

Los acuerdos sobre los derechos de las mujeres son elementos que deben considerarse para levantar una reflexión sobre el abordaje que se hace del papel de las mujeres en los programas de educación religiosa vigentes.

La Ley fundamental de la educación indica, entre los fines de la educación costarricense, el siguiente: “La formación de ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana”.¹⁸

Tomar conciencia de los deberes y los derechos es, por lo tanto, una tarea prioritaria para la educación. ¿Será que los derechos de las mujeres están integrados como parte de los contenidos de esta materia? Por otra parte, se señala, como parte de los fines de la educación, llevar adelante la tarea con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana. Precisamente uno de los ejes del Programa de educación religiosa se refiere al concepto de dignidad humana. Esto

favorece aún más la tarea que se intenta proponer, pues ya existe un punto de partida para tomar en cuenta como criterio de revisión y actualización de contenidos y enfoque.

3.2 El aggiornamento en medio de las resistencias

Abordar el tema de la perspectiva de género y vincularlo a la educación religiosa no es una empresa fácil. Hay muchas resistencias, pues existe una larga tradición de misoginia eclesial. La Iglesia católica, como institución social que es, está permeada en sus estructuras organizativas, discursos y prácticas por condicionamientos culturales de épocas muy lejanas. Sin embargo, también existe una rica veta de donde nutrir una propuesta potable, que sea capaz de reflexionar y transformar la jerarquización y la inequidad construida entre las personas por causa de sus diferencias sexuales, lo que impide la construcción de sociedades inclusivas y respetuosas.

La Iglesia católica tiene a su favor la capacidad de análisis y puesta en práctica de nuevas perspectivas que han roto con tradiciones antiquísimas. A lo largo de la historia de la institución católica, se han suscitado movimientos que recuperaron lo mejor del espíritu del Evangelio. Se trata de congregaciones religiosas, femeninas y masculinas, que se han fundado y

cristianas, como discípulas, apóstoles, predicadoras, diaconisas, etc. y que quedaron sepultadas en la historia por una gruesa capa de polvo de la misoginia eclesial.

18 Ley Fundamental de Educación Artículo 2, inciso a

refundado para cuestionar y rectificar actitudes y prácticas que se alejan de la puesta en práctica del amor al prójimo. Sacerdotes y obispos también forman parte de esta corriente renovadora de una tradición eclesial favorable al cambio, siempre en aras de promover la justicia. Estos antecedentes son importantes para afirmar que hay posibilidades de llevar adelante lo que aquí se propone, pues la revisión de contenidos doctrinales no es algo nuevo en la Iglesia católica.

En el siglo XX, de forma particular durante la celebración del Concilio Vaticano II (1962-1965), se hizo presente, con gran impulso, esta fuerza renovadora. La Constitución *Gaudium et Spes* lanzó el reto de mirar los signos de los tiempos. Esto debe entenderse como una disposición y apertura a dialogar con las nuevas realidades del mundo de ese entonces y de asumir una actitud de humildad para hacer los ajustes necesarios e iniciar un caminar con personas que tenían nuevas preocupaciones y sensibilidades. Se trata de entender que más allá de la Iglesia católica existen sociedades que tienen sus propias formas de organizarse y es hora de dejar la actitud hostil para poder dialogar y, sobre todo, convivir en medio de las diversidades.

El llamado recogido en la *Gaudium et Spes* dio abundantes frutos. Cada uno de los dieciséis documentos,

fruto del Concilio, son la expresión de diferentes aspectos de renovación realizados con mucha reflexión y compromiso. Son variadas y profundas las transiciones que arrancaron en la organización y quehacer de la Iglesia católica tanto hacia dentro, como hacia afuera desde entonces. Muchos de los cambios acontecidos parecían imposibles y, sin embargo, se dieron. El Concilio Vaticano II representa un signo de la capacidad transformadora de la iglesia que busca ser fiel al proyecto de Jesús, el cual tiene como objetivo la humanización de aquellas personas menospreciadas y excluidas para conformar una nueva comunidad.

La puerta abierta por el Vaticano II ha sido transitada también por las Conferencias del Episcopado Latinoamericano.¹⁹ En cada Conferencia se ha buscado responder a los nuevos signos de los tiempos. De modo que puede verse la continuidad del movimiento profético presente en varios momentos históricos.

Hablar, entonces, de revisión y renovación, no es algo ajeno a la Iglesia católica, sino un elemento que forma también parte de su historia. Con el impulso que ofrece ese marco, resulta plausible plantear la incorporación de

¹⁹ Después del Concilio Vaticano II, se han realizado cuatro Conferencias: Medellín (1968), Puebla (1979), Santo Domingo (1992) y Aparecida (2007).

nuevos enfoques dentro de los contenidos de la educación religiosa, tal como es el objetivo propuesto acá.

4. Señales que inspiran para promover los cambios: La restitución de María Magdalena como apóstol

Un caso reciente que ilustra el proceso de apertura y cambio al interior de la Iglesia católica y que representa un giro radical en la valoración de las mujeres se encuentra en la posición de la jerarquía de la Iglesia católica en relación con María Magdalena. Esta mujer durante siglos fue injustamente desplazada del papel fundamental que Jesús le otorgó. Era necesario resarcir una injusticia histórica, donde la interpretación sobre el papel de María Magdalena no estuvo acorde con el aporte ofrecido por esta mujer al movimiento de Jesús y a la naciente comunidad cristiana. Las repercusiones de lo actuado por la institución eclesial tienen profundas implicaciones para la totalidad de las mujeres.

Carecer de una figura de referencia para el ejercicio de un liderazgo legítimo fue, sin duda, un obstáculo para que las mujeres estuvieran representadas en los espacios de toma de decisión y con plena autoridad ocuparan espacios, hasta ahora negados.

Las teólogas feministas han señalado lo que las autoridades masculinas no se han preocupado de rescatar: el reconocimiento dado por Jesús a las mujeres. Dentro del movimiento de Jesús, las mujeres jugaron papeles de primer orden. Su participación rompe las convenciones de la cultura de entonces y son colocadas en posiciones que incomodaron muchísimo a las autoridades religiosas y políticas. Jesús hablaba con las mujeres en público, se dejaba tocar por ellas, les enseñaba y reconocía en ellas la capacidad para el debate. Incluso era cuestionado por ellas y fue incluso capaz de cambiar de posición, como quedó plasmado en el texto de Mc. 7: 24-30.²⁰

Los evangelios canónicos son unánimes en reconocer que las mujeres fueron invitadas a formar parte de la nueva comunidad alternativa. Un espacio donde se cuestionaban arraigadas costumbres sobre el valor de las mujeres y sus posibilidades de participación. Las mujeres fueron protagonistas de la reversión de valores establecidos, donde los primeros pasaban a ocupar los últimos lugares y quienes eran considerados nada, se sentaban en los lugares de privilegio. Es así como se encuentran mujeres recibiendo un trato amoroso y respetuoso de parte de Jesús. Las curas en sábado, delante de las autoridades religiosas reunidas en la sinagoga para

²⁰ Se trata del texto donde una mujer extranjera solicita a Jesús un milagro para su hija.

recaltar el valor que les concede a las personas, hombres y mujeres. Es importante recalcar que los relatos indican que varias de las curaciones se realizaron en sábado y en la sinagoga; esto ayuda a comprender la contundencia de la postura de Jesús de poner a las personas por encima de los convencionalismos culturales y religiosos.

Jesús llamó a las mujeres a ser sus seguidoras y a servir, los dos verbos utilizados para constituir discípulos. Además, les confiará tareas de gran relevancia, tal como lo hizo con la mujer Samaritana y con María Magdalena. La figura de María Magdalena se encuentra en los cuatro evangelios canónicos. En todos se señala su papel destacado en el proyecto de Jesús. La preponderancia de María Magdalena fue disminuida con un argumento pobremente elaborado, pero efectivo al fin. El papa Gregorio I, en una interpretación poco cuidadosa, vincula a María Magdalena con una mujer prostituta. Según lo señala Mercedes Navarro Puerto, se hizo una lectura que relaciona de manera errónea a mujeres que aparecen en textos diferentes.²¹

Confundir a María Magdalena como la mujer prostituta del texto del

evangelio de Lucas 7: 36-50 fue la estrategia para desacreditar el liderazgo de esta mujer en el movimiento de Jesús y el papel que jugó en las primeras comunidades cristianas. La interpretación errónea hecha por el papa Gregorio se propagó durante siglos y resulta muy lamentable que otros estudiosos no lo hubieran señalado y revertido con mayor prontitud.

El error interpretativo impidió que se le diera a María Magdalena el lugar que le correspondía. No se trata de ninguna manera de una inexactitud irrelevante, pues ahí radica el impedimento para reconocer los aportes de esta mujer en la construcción de la naciente iglesia. Además de que influenció la forma cómo se percibió a las mujeres en el desarrollo de las instituciones cristianas y a su paulatina exclusión. María Magdalena tuvo que cargar con el estigma de ser la mujer pecadora a quien Jesús redimió, pero que a diferencia de Pedro que también recibió el perdón de Jesús, se le sigue cobrando el pecado de su vida pasada y se le invalida para cumplir un nuevo rol asignado por el mismo Jesús. De igual manera ha sucedido con Eva, parece que el perdón para ellas aplica a medias, dejando abierta la sospecha de que puede más el mal cometido que la redención ofrecida.

María Magdalena tuvo que esperar hasta el año 1969, para que Juan

21 Mercedes Puerto Navarro. "Las Marías del cuarto evangelio: plural de singulares en plural" en *María Madgalena, de apóstol a prostituta y amante*. Coord: Isabel Gómez-Acebo (Bilbao: Descleé de Brouwer, S.A, 2007: 61-116).

Pablo II retirara el apelativo de penitente adjudicado injustamente. A partir de ese momento dejó de emplearse en la liturgia de su festividad la lectura de la mujer pecadora. Aún con esta pequeña reivindicación, María Magdalena no obtuvo su restitución definitiva sino hasta el año 2016, fecha en la que el papa Francisco promoviera el cambio que eleva su celebración de memoria a fiesta litúrgica, donde por fin se equipara su participación a la del resto de los apóstoles.

La Iglesia católica sigue en deuda con todas las mujeres, quienes se han visto perjudicadas por una valoración injusta hecha a una mujer que demostró tener la misma dignidad que los hombres para asumir labores de igual prestigio que ellos. No basta un cambio jurídico, como el decreto promovido por el papa Francisco para posicionar a María Magdalena en el lugar que le corresponde junto a los apóstoles. El daño causado a María Magdalena se extendió a todas las mujeres. ¿Cómo restituir el daño causado a las mujeres durante siglos? Queda pendiente la tarea de ser consecuente en la promoción de cambios sustantivos en la percepción que se tiene y se promueve de las mujeres contemporáneas.

Conclusiones

Las mujeres siguen experimentando, con mucho dolor y sufrimiento,

las contradicciones entre el discurso de ser hijas de Dios, en igualdad con los hombres y vivir su existencia cotidiana con grandes limitaciones y brechas en relación con ellos. Al igual que otros grupos humanos, las mujeres han tomado consciencia de la opresión a la que han estado sometidas y esto les ha permitido despertar. Muchas son las mujeres creyentes que descubren su dignidad en los mismos textos bíblicos que han sido utilizados para mantenerlas sometidas. La fe también puede nutrir la conciencia de merecer vivir en completo bienestar y rechazar toda actitud que se oponga a ello.

La educación religiosa puede contribuir a acortar la brecha entre los enunciados de igualdad frente a los ojos de Dios, pero de desigualdad en la vida cotidiana. Las mujeres deben contar con los recursos y las condiciones sociales y culturales para tener acceso al estudio, trabajo decente, salario justo, oportunidades en todos los campos, libertad de decidir sobre su vida y optar por el proyecto de vida que desean sin estar presionadas por demandas externas.

Las mujeres han avanzado en la consecución de sus derechos en cuanto al espacio público, pero no hay una correspondencia de los hombres en el espacio doméstico. Un tema vital pendiente aún es que los hombres asuman su cuota de responsabilidad en las tareas domésticas y de cuidado, las

que demandan altas cuotas de tiempo y energías. Mientras se mantenga el desajuste en el reparto de las tareas de cuidado, no se alcanzará una verdadera justicia y equidad. Cuando se usa y se abusa del tiempo de las mujeres para obtener bienestar, se comete una injusticia que luego se replica en otros niveles de la estructura social. Quizá subsanando esta injusticia, se puedan crear nuevas relaciones laborales, económicas, intergeneracionales y ecológicas.

A pesar de los avances obtenidos, persisten altos niveles de violencia. Estos son experimentados por las mujeres en los propios hogares. A esto se suman —así como la que sufren en los espacios públicos, como el acoso sexual callejero— las desapariciones y violaciones, las cuales representan una verdadera guerra contra las mujeres, tal como lo plantea Rita Segato.²²

Es frecuente que cuando ocurren crímenes contra las mujeres como violaciones y asesinatos, se recurre a la revictimización: no escoge bien la pareja, es descuidada e irreflexiva, no le cumple a la pareja y lo enoja, se viste de forma inapropiada, ingiere licor, anda sola fuera de la casa, le fue infiel. Los medios de comunicación y la sociedad, en general, recriminan a las mujeres por dejar los espacios y roles habituales para aventurarse en espacios

hostiles. Con esto, además, invisilizan los datos estadísticos que señalan los hogares como lugares de mayores riesgos para la integridad de las mujeres

Lo que se debe señalar y denunciar es la hostilidad de la cultura que niega el hecho de que las mujeres tienen plenos derechos de circular, pasear, vestirse como desean, estudiar, socializar y divertirse. Nada de lo que haga una mujer debe ser tomado como justificación para señalarla culpable de la violencia ejercida hacia ella. Hacerlo es establecer relaciones de complicidad con los verdaderos responsables. Detrás de estas visiones subyacen narrativas religiosas que hacen aparecer a las mujeres como las eternas tentadoras y culpables del mal en el mundo.

El impulso de cambio que la Iglesia católica ha experimentado en el pasado puede y debe hacerse presente hoy para contribuir a lograr los cambios necesarios tanto en el discurso como en la práctica del trato equitativo hacia las mujeres. Hace falta disposición y buena voluntad y, sobre todo, el deseo de poner en práctica la máxima ética de Jesús: hacer realidad el amor al prójimo, que se expresa en el reconocimiento pleno de la humanidad de cada persona. Esto se consigue, según lo vivenciado por el mismo Jesús, reparando lo que haya sido desdibujado por tradiciones que no están en sintonía con el respeto y la aceptación de las

²² Rita Laura Segato, *La guerra contra las mujeres* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018).

personas en su integralidad. En sociedades con profundas marcas religiosas, las apreciaciones que se hagan de las mujeres son fácilmente transferibles al ámbito social. La exclusión que las mujeres sufrieron progresivamente en el cristianismo, para no crear controversia con disposiciones sociales, son parte de los condicionamientos históricos que hoy deben ser analizados y superados. Las instituciones religiosas tienen una deuda con las mujeres y deberían acelerar su cancelación.

Numerosas prohibiciones dictadas con autoridad religiosa hoy carecen de respaldo y son cuestionadas por la misma evidencia empírica. La Iglesia católica ya ha superado muchas de ellas, tales como la impureza de las mujeres durante la menstruación, el parto y el postparto. Entonces, ¿por qué no avanzar y desechar otras prescripciones que siguen vigentes, lesionando derechos de las mujeres? La prevalencia de posturas negativas e interpretaciones misóginas de textos bíblicos donde se manda callar a las mujeres, negándoles la capacidad de enseñar y ejercer liderazgos de toda índole, así como su proclividad innata al mal son cuestionados por la agudeza de las aportaciones que las mujeres realizan y que constituyen una gran riqueza para la humanidad. Las mujeres ganan protagonismo en procesos de investigación y creación de conocimientos y queda en evidencia su capacidad intelectual y artística.

Se hace cada vez más difícil achacarle únicamente los males de la humanidad, por los que, además, deben pagar con el sufrimiento redentor.

Cuando una mujer abrió un frasco de perfume para derramarlo generosamente sobre Jesús,²³ la reacción de los discípulos fue de desaprobación y reproche. Jesús, por su parte, toma la actitud de acoger la acción amorosa de la mujer sin interpelaciones, juicios ni condenas.

Cuando en sábado Jesús cura a la mujer encorvada,²⁴ el jefe de la sinagoga protesta. Frente al juicio que los hombres entablan a la mujer hallada en adulterio,²⁵ Jesús les hace ver la hipocresía de juzgar diferente a la mujer por el mismo acto donde se encubre al hombre. Todas estas intervenciones realizadas por Jesús son la expresión de la restitución de las mujeres, que es una parte central de su proyecto.

Ha llegado la hora para que todas las instituciones procedan a cancelar una deuda que no puede esperar más. Si en otras épocas se carecía de la sensibilidad para aceptar la plena humanidad de las mujeres, esas limitaciones están superadas. No se puede continuar con visiones que limitan el desarrollo y la participación plena de las mujeres en

23 Se hace referencia al texto de Marcos 14: 3 ss.

24 Se hace alusión al texto de Lucas 13: 10-17

25 Se hace mención del texto de Juan 8

todos los ámbitos de la vida. El caso de María Magdalena puede ser el punto de referencia para dar los pasos necesarios para resarcir las injusticias infringidas a las mujeres, basadas en interpretaciones falseadas por visiones egoístas.

La injerencia de ciertas enseñanzas promovidas por la iglesia católica, como actor social y político, ha contribuido a perpetuar y replicar el papel de sumisión de las mujeres. Enfatizar que son virtudes, aspectos que vulnerabilizan a las mujeres, tales como el perdón, el silencio, el sufrimiento, la incondicionalidad en la entrega, son factores altos de riesgo para el establecimiento de patrones de violencia. Promover como valores para las mujeres, la obediencia, la humildad y la pobreza, en poco contribuye para el crecimiento pleno de las mujeres. Esos elementos pueden sumar para contribuir a la anulación de las mujeres, a perpetuar la pobreza económica, a frenar y cuestionar los liderazgos femeninos y poner impedimentos para la participación plena en todos los espacios de la sociedad. Se deben eliminar los obstáculos que impidan a las mujeres la toma de decisiones para la construcción del propio destino, así como lo que frene el ejercicio de la libertad y atente contra su dignidad humana.

Se deben incorporar perspectivas que cultiven la determinación de las mujeres, así como despejar muchas ideas que fomentan la sumisión, la

dependencia económica y emocional. Se hace necesario que los discursos teóricos sobre la igualdad en la dignidad como hijos e hijas de Dios, se exprese en acciones que fomenten en las mujeres el desarrollo de todas las herramientas que les permitan gozar de lo mejor que ofrece la vida y puedan florecer como protagonistas de nuevos y esperanzadores caminos.

La educación religiosa puede contribuir a permear la sociedad costarricense de equidad, para promover un orden social inclusivo y amoroso.

Prioritaria resulta la tarea de materializar el amor al prójimo, de una forma cada vez más concreta. La educación religiosa puede aportar una cuota importante para que las mujeres pasen de ser personas marginadas a recuperar el protagonismo que les ha sido arrebatado.

Bibliografía

- Arana, María José. 1997. *Rescatar lo femenino para re-animar la tierra*. Barcelona: Cristianisme i Justicia.
- Bautista, Esperanza. 2012. *10 palabras claves sobre la violencia de género*. Navarra: Verbo Divino.
- Beauvoir, Simone de. 1999. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Biblia de Jerusalén. 2009. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.

- Congregación para el Culto Divino y la Disciplina de los Sacramentos. 2016. Decreto que establece que la celebración de Santa María Magdalena debe inscribirse en el Calendario Romano General con el grado de fiesta en vez de memoria. Recuperado de [https://www.vatican.va>documents>-sanctae-m-madalenae-decretum_sp](https://www.vatican.va/documents>-sanctae-m-madalenae-decretum_sp)
- Costa Rica, Asamblea Legislativa. 1957. Ley Fundamental de Educación n° 2160. San José: Editorial Investigaciones Jurídicas
- Cook Steike, Elisabeth. 2011. *La mujer como extranjera en Israel*. San José: SEBILA.
- Fuentes Belgrave, Laura. 2015. *La tibieza de quien peca y reza. Cambios en las creencias religiosas en Costa Rica*. San José: Sebila.
- Gómez Acebo, Isabel (Ed). 1997. *Relectura del Génesis*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- _____. 1998. *Mujeres que se atrevieron*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- _____. 1998. *Relectura de Lucas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- _____. 2007. *María Magdalena de apóstol, a prostituta y amante*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Méndez Méndez, José Mario. 2019. *La Educación Religiosa en Costa Rica*. San José: Sebila.
- Ministerio de Educación Pública-Departamento de Educación Religiosa. 2004. *Programa de educación religiosa para I-II ciclos de educación general básica*. San José: MEP, recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/educareligiosa1ciclo.pdf>.
- Papa Alejandro VI (1493). *La primera bula Inter caetera*. Disponible en <https://www.artc.es>biblioteca>documentos>
- Ramírez, José Enrique. 2001. Toda mujer es Dalila. Acerca de la misoginia en el Antiguo Testamento. *Vida y Pensamiento*: 107-123.
- Sandí Morales, José Aurelio y Trejos Salazar Jeimy. 2019. El regreso de la Educación Religiosa a las escuelas públicas: una discusión entre liberales secularizados y un obispo romanizado 1883-1892. *Siwō – Revista de teología / estudios sociorreligiosos* 12: 9- 46.
- Segato, Rita Laura. 2018. *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Universidad Nacional (2019) *Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas*. https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/15089/informe_percepcion_de_la_poblacion_cosarricense_sobre_valores_y_practicas_religiosas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vargas, Adriana Maroto. 2014. Intercambio de obsequios y contraobsequios: construcción de la legitimidad en las relaciones Estado-Iglesia Católica en Costa Rica, 2007-2010. *Anuario de Estudios Centroamericanos - Universidad de Costa Rica* 40:289-310.

NORMAS PARA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

La *Revista de Teología Siwô´* se publica dos veces al año. Tiene como objetivo principal promover el desarrollo de la investigación teológica y del campo desde las ciencias de la religión en los ámbitos nacional e internacional. Siwô´ publica artículos, comentarios y notas bibliográficas. Los trabajos solo se publicarán cuando reciban opiniones favorables de dos árbitros; si un manuscrito recibe dictámenes divergentes, se enviará a un tercer árbitro. El tipo de arbitraje es doble ciego, es decir, hay anonimato de ambas partes (autor y árbitros). Finalmente, el Consejo Editorial aprobará o rechazará la publicación del manuscrito y comunicará la decisión al autor o a la autora.

Normas para entrega de manuscritos originales

Los trabajos deben ser inéditos y originales; no deben estar aprobados para publicarse en otra revista (se enviará una carta al Consejo Editorial donde se dé fe de esto). El autor o la autora adjuntará información personal de contacto: institución, correo electrónico, número telefónico, ciudad.

Se privilegian los trabajos escritos en lengua castellana. Sin embargo, el Consejo Editorial acepta contribuciones en otras lenguas, principalmente del portugués, inglés y francés.

El artículo debe presentarse en letra Times New Roman, 12 puntos, espacio y medio. Su extensión no debe ser menor de 12 páginas ni mayor de 25. La división de párrafos debe tener sangría.

El artículo debe ser enviado a las siguientes direcciones: revistasiwô@una.ac.cr, revistasiwô@gmail.com, o bien, se pueden entregar los impresos en la Secretaría de la Escuela. De ser aprobado para su publicación, las pruebas de imprenta serán enviadas al autor o a la autora en formato PDF para su revisión definitiva. El autor o la autora tiene siete días naturales para enviar sus comentarios vía correo electrónico.

Tiempo aproximado de dictaminación: tres meses

Otras normas

- Emplee una redacción fluida.
- Escriba los subtítulos en negrita y de acuerdo con el sistema decimal (ej. 1., 1.1, 1.2).
- Utilice cursivas (itálicas) para dar énfasis o escribir palabras en otra lengua.
- Si el texto incluye fuentes del griego o hebreo, indíquelo.
- Las citas de cuatro líneas o menores van dentro del párrafo; las citas mayores de cuatro líneas van fuera de párrafo. Regule la inclusión de citas.
- Las fuentes bibliográficas deben seguir el siguiente orden del formato CHICAGO.

A. Libros

I. Libros con un autor

Nota al pie de página

Joseph Campbell, *El héroe de las mil caras* (México: Fondo de Cultura Económica, 1999), 218-223.

Cita en el texto

(Campbell 1999, 218-223)

Bibliografía

Campbell, Joseph. 1999. *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de Cultura Económica.

II. Libros con dos o más autores

Nota al pie de página

Alberto Bernabé y Ana Isabel Jiménez San Cristóbal, *Instructions for the Netherworld: The Orphic Gold Tablets* (Leiden / Boston: Brill Academic Pub, 2008), 100.

Cita en el texto

(Bernabé y Jiménez San Cristóbal 2008, 100)

Bibliografía

Bernabé, Alberto y Ana Isabel Jiménez San Cristóbal. 2008. *Instructions for the Netherworld: The Orphic Gold Tablets*. Leiden / Boston: Brill Academic Pub.

Nota: Cuando es un libro con más de tres autores las notas al pie de página deben incluir el nombre del primer autor seguido por "et al." o "y otros". Las dos opciones son correctas. En la bibliografía, usualmente se ponen todos los autores, sin embargo, también se puede utilizar "et al." o "y otros".

III. Capítulo de un libro con un solo autor

Nota al pie de página

Antonio Piñero, “Las religiones de “misterios”: la búsqueda de la salvación y de la inmortalidad,” en *Año I. Israel y su mundo cuando nació Jesús* (España: Laberinto, 2008), 153-172.

Cita en el texto

(Piñero 2008, 156)

Bibliografía

Piñero, Antonio. 2008. Las religiones de “misterios”: la búsqueda de la salvación y de la inmortalidad. En *Año I. Israel y su mundo cuando nació Jesús*, 153-172. España: Laberinto.

B. Revistas

I. Artículos de revistas de difusión

Nota al pie de página

Gabriel Zaid, “La fe en el progreso,” *Letras Libres*, noviembre 2004, 21.

Cita en el texto

(Zaid 2004, 21)

Bibliografía

Zaid, Gabriel. 2004. La fe en el progreso. *Letras Libres*, noviembre.

II. Artículos de revistas académicas

Nota al pie de página

Francisco Díez de Velasco, “Comentarios iconográficos y mitológicos del poema épico *Miníada*,” *Revista Gerión* 8 (1990): 73-86.

Cita en el texto

(Díez de Velasco 2008)

Bibliografía

Díez de Velasco, Francisco. 2008. Comentarios iconográficos y mitológicos del poema épico *Miníada*,” *Revista Gerión* 8 (1990): 73-86.

C. Tesis

Nota al pie de página

Ana Isabel Jiménez San Cristóbal, “Rituales órficos” (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2002), 211-223.

Cita en el texto

(Jiménez San Cristóbal 2002, 211-223)

Bibliografía

Jiménez San Cristóbal, Ana Isabel. 2002. Rituales órficos. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

D. Conferencia, ensayo o artículo presentado en un evento académico

Nota al pie de página

Antonio Piñero, “La verdadera historia de la Pasión” (conferencia presentada en las “V Jornadas del Misterio de la Costa Tropical,” Granada, España, 18 de octubre al 21 de octubre, 2017).

Cita en el texto

(Piñero 2017)

Bibliografía

Piñero, Antonio. 2017. La verdadera historia de la Pasión. Conferencia presentada en las V Jornadas del Misterio de la Costa Tropical, 18 de octubre al 21 de octubre, en Granada, España.

Además de las referencias al pie de página, el artículo debe llevar un apartado final titulado “referencias bibliográficas”, donde aparezcan, en orden alfabético, todos los documentos citados.

El artículo debe ordenarse de la siguiente forma:

- Título del trabajo no debe exceder quince palabras.
- Nombre del autor o la autora.
- Fecha de entrega del material.
- Resumen en castellano, que no exceda las cien palabras y su respectivo *Abstract* en inglés.
- Palabras claves en español (un máximo de cinco) y sus respectivas *Keywords* en inglés.
- Introducción, desarrollo de secciones, conclusiones y fuentes consultadas.



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en el año 2021.

La edición consta de 150 ejemplares
en papel bond 20 y cartulina barnizable.

P.UNA

