

DE LA INTRO(MISIÓN) A LA EDUCACIÓN: DESCOLONIZAR PARA EDUCAR¹

Mario Méndez

Resumen. Las siguientes páginas resumen algunas etapas de la historia de la educación religiosa costarricense para identificar en estas sus dinámicas monoculturales, las resistencias a tales dinámicas y los intentos por generar procesos educativos alternativos.

Palabras claves: misión – educación religiosa – interculturalidad – vocación

Introducción

Este trabajo tiene como contexto y punto de partida la experiencia de la educación religiosa en Costa Rica: una experiencia que, en su singularidad, posee muchos elementos comunes con la realidad vivida en otros contextos latinoamericanos. En Costa Rica, como en otros países, las instituciones educativas han sido espacios marcados por modelos pedagógicos etnocéntricos y monoculturales que dificultan el reconocimiento de la diversidad cultural.

A esa tradición monocultural de la escuela no escapa la educación religiosa costarricense, la cual ha sido puesta mayoritariamente al servicio de la transmisión de valores vinculados a una sola tradición religiosa. Aunque en el período posterior al Concilio Vaticano II la educación religiosa en la escuela pública costarricense ha hecho esfuerzos importantes por abandonar su carácter doctrinal, mantiene aún un sustrato teológico cristiano-católico que le ha impedido generar procesos educativos orientados al reconocimiento y valoración de la diversidad de expresiones religiosas y de espiritualidades.

Si tuviéramos que redactar un título para la historia de la educación religiosa en Costa Rica, podríamos enunciarlo así: “la persistente intro(misión) de la Iglesia en los procesos educativos escolares”. La “misión” como causa-motivación de la Iglesia para vigilar y controlar la educación religiosa en los centros educativos públicos, ha generado dinámicas excluyentes, endoculturales e incapaces de educar para la convivencia en la diversidad.

Los currículos pueden ser entendidos como “territorios” (Arroyo 2011) y, como tales, son espacios de luchas y conquistas, de ocupación, de cooptación, de control y vigilancia, 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 condena al Estado costarricense por parte del

¹ Publicado José Mario Méndez. "De la intromisión a la educación: descolonizar para educar", en Adeir Pozzer et al. (organizadores), *Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares*. Florianópolis: Editora Saberes em diálogo, 2015, pp. 53-66.

Comité de Derechos Humanos de la ONU (1994), la declaración de inconstitucionalidad de la Missio Canonica como requisito para el ejercicio de la docencia (2010), etc.

Estas luchas han tenido lugar porque los espacios educativos siempre han sido reconocidos por su capacidad para construir subjetividades acordes a los intereses de los grupos dominantes; pero también porque en ellos y en torno a ellos es posible generar dinámicas de resistencia y transformación.

En estas páginas se busca revisar la historia de la educación religiosa en Costa Rica tomando en consideración el contexto multicultural y multirreligioso en que se desarrollaron los procesos educativos, así como las luchas de poder que se han dado en torno a los currículos de esta área del saber. No es este un abordaje neutral difícil de por sí en todo trabajo de carácter histórico sino construido desde la convicción de que 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”.

Con el nombre de este trabajo "De la intro(misión) a la educación", se quiere resaltar el dato más relevante de la historia de la educación religiosa costarricense: la existencia permanente de una *misión* ya sea en su modalidad oficial (Missio Canonica) o bien como cultura misionera que introduce en las aulas el accionar eclesial ha producido luchas y resistencias. Pero con ese título también se quiere provocar la búsqueda de alternativas pedagógicas orientadas a repensar la educación religiosa a partir del contexto multicultural en que nos educamos.

1. **La educación como misión: el modelo colonizador**

La “misión” entendida como motivación, como excusa para la intervención e incluso como paradigma epistemológico ha sido una constante en la educación religiosa costarricense. Ella atraviesa la formación docente, las intervenciones educativas, los contenidos, las instituciones. Las personas educadoras se han autocomprendido prioritariamente como misioneras, como enviadas. Sus intervenciones educativas guardan relación con una Iglesia desde la cual se sienten enviadas y a la cual deben fidelidad.

1.1. Educar para colonizar

La educación fue una herramienta fundamental del proceso de colonización y cristianización de los habitantes de Abya Yala. Fue pieza indispensable de un proceso de suplantación cultural que incluía la negación –y hasta la persecución y destrucción– de lo diverso, de lo no europeo y -por eso mismo de lo no cristiano.

Los misioneros fueron, durante el período colonial, agentes de cristianización y castellanización. La imposición de la lengua castellana y la enseñanza de la doctrina cristiana fueron por eso mismo eficientes vehículos de colonización y de transposición cultural. A pesar de las buenas intenciones de los misioneros -y quizá también gracias a esas buenas intenciones-, la educación fue parte del despliegue del poder colonial sobre los pueblos conquistados y formó parte de las

dinámicas impulsadas desde la lógica de dominación colonial. Estaba orientada a la conformación de sujetos sometidos, dóciles y útiles.

Desde la segunda mitad del siglo XVI los frailes franciscanos catequizaron Cartago, y otras regiones de Costa Rica. Según Paulino González, la educación franciscana incluía, además de la doctrina cristiana y la enseñanza de la lengua castellana, el aprendizaje de algunos oficios para las mujeres (tejer, cocinar y servir al estilo occidental) así como cuestiones relacionadas con moral cristiana, especialmente con la conducta sexual (González 1989).

El primer maestro que enseñó a los colonos, desde 1594, fue el presbítero Diego Aguilar, quien estableció una escuela elemental y la dirigió por más de cuarenta años. A partir de esa época hubo escuelas de primeras letras en varios lugares de Costa Rica, pero fueron escasas y de corta duración.

Hacia finales del siglo XVIII la Corona Española emitió el Plan General de Instrucción Pública. Juan Rafael Quesada recuerda que ese plan contemplaba la obligación de que los maestros de primera letras contaran con la aprobación de la doctrina cristiana (Quesada 2010). También debían presentar tres testigos que dieran fe de su domicilio, de sus costumbres y de la limpieza de sangre. Esa fue la reglamentación en la que se enmarcó la educación costarricense durante el resto del período colonia.

1.2. Prolongación del modelo educativo colonial: 1821-1840

En Costa Rica, durante las décadas posteriores a la independencia (1821), es decir, durante el período del nacimiento del Estado Nacional, subsistieron los patrones económicos, sociales y culturales de la colonia. Los avances y transformaciones en materia educativa fueron escasos: educación elemental o primaria, con muy reducida cobertura. La educación seguía siendo confesional y la mayor parte de los maestros eran sacerdotes. Estaba fundamentalmente bajo el control de las municipalidades y de la Iglesia, instituciones que, según Palacios, se encargaron de dar continuidad al discurso educativo colonial (Palacios 2008).

En esas décadas, el Estado comenzó a buscar la separación entre su esfera de acción y la actividad de la Iglesia. Logró instaurar en los centros educativos los primeros fundamentos del discurso sobre lo cívico, de tal manera que las escuelas comenzaron a ser vistas como espacios para la conformación de la identidad nacional, y no sólo como lugares para transmisión de la doctrina cristiana. Sin embargo, la Iglesia seguía siendo el instrumento fundamental de socialización, en torno a los valores de la clase dirigente.

En 1843, la Casa de Enseñanza de Santo Tomás pasó a ser universidad. Sin embargo, no pudo ser puesta al servicio de los ideales liberales, pues fue declarada “pontificia” con base en el Concordato firmado entre Costa Rica y la Santa Sede en 1852. Según Palacios, gracias a esa condición de “universidad pontificia”, las autoridades eclesiásticas podían escoger a todos los profesores de la Facultad de Teología, pero además tenían potestad para sugerir los nombres de los profesores de otras cátedras y vigilar para que su acción estuviera de acuerdo con los principios de la fe y la moral cristianas (Palacios 2008). Con el Concordato se oficializó en Costa Rica la injerencia

de la institución eclesiástica en materia educativa, pues garantizó a la Iglesia el control sobre los contenidos de la enseñanza en todos los niveles (primaria, secundaria y universitaria).

El peso de lo religioso seguía siendo evidente en las décadas de los 60 y 70. Por ejemplo, según Astrid Fischel en *el Reglamento de Instrucción Primaria* de 1869, se establecía que "el primero de los deberes del maestro, será la enseñanza moral y religiosa, fundamento de la instrucción primaria: a esta enseñanza deberá atender de preferencia por medio de oraciones y ejercicios piadosos... En el templo, a donde concurrirá con sus discípulos, les dará ejemplo de recogimiento y devoción" (Fischel 1987 citada por Molina 20087-2008: 169-170).

El control del Estado sobre la educación comenzó a crecer en la década de los sesenta. A partir de 1860 se comienzan a establecer los colegios primarios y secundarios; estos serían los precursores de la educación secundaria costarricense. Según Palacios fue precisamente en los colegios de secundaria donde los liberales empezaron a desafiar más decididamente el monopolio ideológico de las autoridades eclesiásticas (Palacios 2008).

Sin embargo, la Iglesia logró instaurar la educación religiosa en algunos centros de educación secundaria, sobre todo en aquellos que eran dirigidos por religiosas y religiosos.

1.3. Reforma liberal: la iglesia sale y vuelve a entrar

Durante este período se desarrollan las mayores batallas relacionadas con la educación religiosa en las escuelas y colegios de Costa Rica. En la década de 1880, la Iglesia seguía teniendo el control de la educación religiosa. Sin embargo, a partir de los años 1884-1886 se da una ruptura en el campo educativo y cultural entre la iglesia Católica y el Estado. El Concordato fue derogado el 28 de julio de 1884. De esa manera se pudo comenzar a dar un carácter laico a la educación, impregnándola de los principios liberales positivistas y vinculando más estrechamente los contenidos educativos a las necesidades productivas del país.

Con la *Ley General de Educación Común*, de 1886, las materias de Religión y de Historia Sagrada fueron sustituidas por cursos de Geografía Universal e Historia de Costa Rica. Además, se implementaron otros cursos como Gimnástica, Moral, Educación Cívica, Ejercicio y Evoluciones Militares.

Iván Molina describe así las consecuencias de esta reforma educativa: "el nuevo sistema educativo no sólo desafió el predominio cultural de la Iglesia Católica, sino las creencias y visiones del mundo de la mayoría de la población" (Molina 2014: 66). Sin embargo, debido a presiones eclesiásticas y políticas, entre los años 1890 y 1893 la enseñanza religiosa es parcialmente restablecida. El historiador Edgar Solano, analizando la participación activa del clero en las luchas electorales de 1889 y 1894, explica que uno de los objetivos de tal lucha fue restituir la enseñanza religiosa en todos los centros educativos costeados por el Estado, y comenta: "El empeño de la clerecía por la pronta restitución de la enseñanza religiosa en los centros costeados por el Estado no era antojadiza, ya que desde el periodo colonial la presencia de dicha institución en la educación fue constante. Así durante la colonia, la Iglesia Católica se encargó de ejercer el control directo de las ideas, la cultura y por consiguiente de la educación" (Solano 2010: 12).

Si bien la educación religiosa no desaparece, a partir de la reforma liberal, fue parte de una propuesta educativa secular, orientada al progreso y más en consonancia con las demandas productivas del país.

1.4. La iglesia en las aulas, otra vez: 1940

El primer quinquenio de los años 40 marca el inicio de una nueva etapa para la educación religiosa en la escuela primaria de Costa Rica. Esta novedad es consecuencia de arreglos entre el poder político y el poder religioso, y está asociada a acontecimientos electorales, a alianzas entre el gobierno y el Partido Vanguardia Popular y a reformas sociales muy importantes para el país.

Sobre lo acontecido, Molina y Palmer comentan que "La alianza de calderonistas y comunistas fue bendecida por el arzobispo de San José, Víctor Manuel Sanabria, un católico reformista: la Iglesia tenía motivos para estar satisfecha con el gobierno, que había aprobado diversas medidas que la beneficiaban, en cuenta el restablecimiento de la educación religiosa en las escuelas en 1940" (Molina y Palmer 2005: 7).

Efectivamente, el apoyo de la jerarquía católica a la gestión del presidente Rafael Ángel Calderón, fue correspondido: no sólo se aprobó la enseñanza de la religión en las escuelas del país, sino que más tarde el presidente propuso la derogación de las leyes del 22 de julio de 1884 y del 4 de junio de 1894, que prohibían las órdenes monásticas.

En 1963, mediante el decreto ejecutivo n. 3 del 7 de febrero, se establece una lección por semana para la educación religiosa en la educación media. Los programas elaborados y utilizados a partir de 1940 nos muestra muy bien el carácter de "territorio conquistado" que caracteriza a la educación religiosa costarricense, pues han sido elaborados, por diferentes instancias de la Iglesia Católica. Bolaños y Madrigal nos ayudan a comprender que, aunque hoy nos parezca extraño, fue en los congresos catequísticos donde por varias décadas se tomaron las decisiones relacionadas con los programas de educación religiosa (Bolaños y Madrigal 1992).

1.5. Nuevo contexto: 1975-2010

El período comprendido entre los años 1975 y 2010 está marcado por varios acontecimientos o procesos que impactaron y siguen impactando a la educación religiosa costarricense:

- en 1975 fue establecida la Missio Canonica como requisito de idoneidad para el personal dedicado a la educación religiosa en los centros educativos públicos de Costa Rica. A partir de ese año, el Reglamento de la Carrera Docente establece que "para la selección del personal dedicado a la educación religiosa, será requisito indispensable la autorización previa que extenderá la Conferencia Episcopal Nacional" (art. 34, párrafo 2°).
- en segundo lugar, ese es el período en el que surgen nuevas propuestas de educación religiosa que buscan acoger, reconocer y visibilizar la diversidad religiosa del país. Estas propuestas alternativas son promovidas sobre todo por la Universidad Nacional a través de su Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. Esta misma Universidad emprendió desde los años 90

una tenaz lucha orientada a que la Sala Constitucional declarara inconstitucional el requisito de la Missio Canonica, por considerar que violaba derechos humanos fundamentales.

- en 1994, el Comité de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se pronunció acerca de las violaciones a la libertad de enseñanza en Costa Rica y realizó severas prevenciones al Estado costarricense. El pronunciamiento 2023 de la Sala Constitucional, recuerda que este Comité llamó la atención al Estado para que

adopte medidas para asegurar que no haya discriminación en el ejercicio del derecho de la educación religiosa, particularmente con respecto al acceso a las enseñanzas religiosas distintas del catolicismo. Las prácticas actuales que someten la selección de instructores religiosos a la autorización de la Conferencia Episcopal nacional no están de conformidad con el *Pacto internacional de derechos civiles y políticos* (Sala Constitucional Voto 2023, n. 1).

- la conmemoración de los 500 años del violento encuentro de las culturas europeas e indoamericanas, y las reflexiones hechas desde diferentes áreas del saber durante los años que precedieron y siguieron a 1992, contribuyeron a que en toda Latinoamérica se tomara mayor conciencia acerca de la diversidad cultural y religiosa que nos conforma.
- durante este período, además, se reconfigura velozmente el mapa religioso de Costa Rica.

Crece la movilidad religiosa de las personas y crece sobre todo el número de personas que decide mantener o cambiar sus creencias pero sin adhesión a instituciones religiosas. Este es también el periodo en el que más personas deciden apoyar iniciativas orientadas a hacer de Costa Rica un estado laico.

La Missio Canonica era otorgada casi exclusivamente a personas que habían egresado o estaban matriculadas en la Universidad Católica, lo cual redujo significativa el aporte que ofrecían las otras instituciones formadoras.

La Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, por su parte, participó activamente en la lucha legal que se realizó con el fin de que fuera declarada inconstitucional la normativa que exigía el otorgamiento de la Missio Canonica como requisito para el ejercicio de la docencia. Esto hizo que otras instituciones relacionadas con la educación religiosa la percibieran como un problema.

En los diversos planes de estudio elaborados desde 1975, la iglesia Católica ha hecho esfuerzos por reducir el carácter confesional de la educación religiosa y por adecuar los contenidos a las políticas educativas del momento; sin embargo, el sustrato de la propuesta sigue siendo la teología cristiana-católica (excluyendo por cierto, los aportes de las teologías latinoamericanas de la liberación). La eclesiología del *Concilio Vaticano II*, de la *Evangelii Nuntiandi*, y la doctrina social de la iglesia católica, atraviesan los programas. Los planes de estudio muestran una fuerte dimensión moralista y poca voluntad de reconocimiento de la diversidad religiosa del país.

La educación religiosa siguió teniendo “razones eclesiales” estrechamente vinculadas a la evangelización y al proyecto de “nueva evangelización” que promovió el Papa Juan Pablo II. Los mismos programas vigentes hasta el 2015 afirman que “desde la perspectiva eclesial, se justifica la presencia y el quehacer de la educación religiosa en el sistema educativo costarricense, de su

naturaleza y de sus propósitos, como respuesta a la nueva evangelización” (Ministerio de Educación Pública, 2004: 6).

1.6. La educación religiosa a partir del 2010: nuevos desafíos

La educación religiosa tienen hoy nuevos desafíos que provienen del Voto de la Sala Constitucional, la cual declara inconstitucional la exigencia de la *Missio Canonica* como requisito para el ejercicio de la docencia. Otros desafíos provienen de los cambios en las creencias religiosas a los que asistimos, y del modelo que ha prevalecido históricamente.

La declaratoria de inconstitucionalidad fue vista como una amenaza por la iglesia Católica debido a que significó para ella la pérdida del control sobre el nombramiento de las personas educadoras. La educación religiosa siguió siendo considerada como una concesión del Estado a la Iglesia costarricense y como una oportunidad para transmitir la fe. Esta resistencia sigue siendo un obstáculo para la promoción de procesos educativos más inclusivos.

A las exigencias del Voto de la Sala Constitucional hay que sumar los desafíos que se desprenden del nuevo escenario religioso de Costa Rica. En este país, lo religioso no es un asunto del pasado. Jalil Bárcena afirma que asistimos a “la inesperada perdurabilidad de lo religioso” (Bárcena 2005: 13). Hay que advertir, sin embargo, que ese adjetivo - “inesperada”- puede ser aplicado sobre todo en las sociedades “post-industriales” donde lo esperado era que el desarrollo de la ciencia y la tecnología hicieran menos necesaria la religión. En los países centroamericanos no estamos presenciando una revancha de los dioses y las diosas, ni su retorno, pues nunca se fueron (con excepción de las divinidades “expulsadas” o escondidas en el marco del proceso colonizador). Más bien asistimos a un reconocimiento de nuestro plural *Panteón*, como consecuencia de la aceptación y reconocimiento de nuestra diversidad cultural y religiosa.

Es cierto que lo religioso está siendo desplazado del lugar central que ocupaba en otras épocas y se está reubicado en la periferia. Pero la religión se está reinventando gracias a esa condición periférica que la pone al descubierto de las instituciones y su normatividades. Precisamente, porque es reinventada sigue teniendo incidencia en las personas y grupos que las reinventan.

Según la investigación realizada por la Universidad Nacional entre 2013 y 2014, y coordinada por Laura Fuentes, en Costa Rica la religión es cada vez más una experiencia que se ajusta o adecua según el criterio o elección de las personas. Esta flexibilidad implica necesariamente un debilitamiento en el vínculo con las instituciones religiosas. Son cada vez más las personas que deciden vivir sus espiritualidades y emprender sus búsquedas de sentido sin contar con las instituciones religiosas.

En las aulas, esa diversidad religiosa aparece como un desafío, no como un problema. Es más una oportunidad para aprender conviviendo, que una dificultad para los procesos educativos que se promueven.

2. De la (su)misión a la dimisión: para repensar la educación religiosa

En esta segunda parte se busca provocar la reflexión y el diálogo sobre la urgencia de cuestionar y repensar el carácter misionero-evangelizador que se atribuyen a la persona educadora y a los procesos educativos en el campo de la educación religiosa. Este ejercicio de cuestionar y repensar es exigido por los contextos en que nos educamos, caracterizados por la diversidad cultural y religiosa. Pero es exigido también por la naturaleza misma de de educación, que no puede ser identificada con procesos de colonización religiosa.

2.1. La “vocación” como *missio*

El perfil vocacional-misionero es el que ha prevalecido cuando se ha descrito el rol de la persona docente en la educación religiosa costarricense. Esa prevalencia es consecuencia, entre otras cosas, de haber comprendido la educación religiosa como una concesión del Estado costarricense a la Iglesia católica, así como de la utilización –durante siglos– de los centros educativos como espacios para el desarrollo de procesos pastorales.

La vinculación estrecha entre escuela y evangelización está en el origen mismo de las escuelas y colegios, los cuales surgieron bajo el patrocinio de las iglesias en la Europa del siglo XVI. Roberto González explica que "a modo de un ensamblaje de poder-saber y subjetivación, la escuela es un dispositivo, o si se quiere una maquinaria construida con piezas heterogéneas pero que a mediados del siglo XIX ya se encuentra más o menos formada y a principios del siglo XX ya se vuelve obligatoria, laica y gratuita, bajo el control del Estado" (González 2010: 106).

Una de esas piezas heterogéneas que conformaron las escuelas y colegios, tal y como los conocemos hoy, es la práctica de la pastoral cristiana. Según González “en Europa occidental, el Estado administrativo pidió prestados esos medios a la pastoral cristiana. De hecho, debajo de las banderas de la reforma y de la contrarreforma, las iglesias habían comenzado a desarrollar sus propios sistemas escolares, independientemente del Estado” (González 2010: 109).

Otras piezas de ese ensamblaje -según el mismo González- fueron la definición de un estatuto de la infancia, la constitución del cuerpo de especialistas que atienden a la infancia, las técnicas disciplinarias que producen los espacios cerrados, la gubernamentalización del Estado (el gobierno concebido como administración óptima de un territorio y su población) y la estatización del dispositivo escolar.

En Costa Rica, la educación religiosa en los centros educativos públicos ha conservado los rasgos pastorales-eclesiales de los orígenes de la escuela occidental. Por eso suele comprender a la personas educadora como misionera.

Una de las categorías con las que se ha expresado el carácter misionero-pastoral de la educación religiosa es “vocación”. En la investigación *El desarrollo vocacional del docente de educación religiosa generado durante su formación en la Universidad Católica de Costa Rica*, Ana Lidi Castro y sus compañeras investigadoras advierten que

en lo que concierne al docente de educación religiosa el desarrollo vocacional es considerado como fundamental porque permite a este profesional trascender de lo laboral hacia un aspecto relacionado con un hecho trascendental, reconocer el llamado de Dios para anunciar la buena nueva. La vocación por lo tanto, es medular en todo el ser y quehacer del docente de ERE como discípulo de Cristo, cuya misión principal es llevar la buena nueva de la salvación a sus hermanos (Castro et al. 2011: 55).

Las autoras de ese trabajo identifican reiteradamente “vocación” con “un proyecto de vida cuyo centro y razón sea realizarse plenamente como persona y como profesional al servicio de la evangelización” (Castro et al. 2011, 55).

En esa forma de comprender la vocación encontramos varios elementos problemáticos: quien educa es anunciante de un mensaje que salva, es misionero y es discípulo de Cristo. Esa descripción excluye tajantemente de la “vocación” docente a quienes no profesan la fe cristiana y a quienes por eso mismo no se autocomprenden como personas evangelizadoras-apóstoles-misioneras. Deja fuera a las personas que renuncian a entender su labor educativa como acción pastoral, a comprenderse a sí mismas como portadoras de mensajes salvadores y a considerar al estudiantado como necesitado de salvación.

La vocación así entendida también excluye a las personas que –en su condición de estudiantes– no quieren ser evangelizadas, no aspiran al tipo de salvación que se anuncia, se resisten a ser objeto de misión o rechazan la participación en procesos que consideran homogenizantes.

La noción “vocación” se vuelve más problemática aún cuando la “misión” tiene que ver con la Iglesia. Quienes se preparan para ser docentes de educación religiosa en la Universidad Católica piden a las autoridades universitarias y al personal docente, según la investigación recién citada, que “den importancia a la vocación y a su fortalecimiento, dada su influencia en la calidad del trabajo del docente como agente evangelizador de la Iglesia” (Castro et al., 2011: 65).

La “missio” involucra a “alguien que envía a alguien” con una razón para el envío. En este caso, la vocación hace de la persona docente una enviada de la Iglesia para evangelizar. Por eso muchas personas educadoras corren el riesgo de autocomprenderse más como enviadas por la Iglesia que como funcionarias (públicas) al servicio de todas las personas que participan en los procesos educativos, independientemente de sus creencias o convicciones.

El trabajo educativo, comprendido como vocación-misión-evangelización-salvación se convierte frecuentemente en una acción excluyente y violenta, aunque las personas docentes no siempre tengan conciencia de ello. Desde tales categorías, el proceso educativo corre el riesgo de ser transmisión, adoctrinamiento homogenizante y ocasión para el ocultamiento de la diversidad religiosa del contexto en que acontece el aprendizaje. Las personas educadoras –desde esta perspectiva– deben asumir actitudes de (su)misión y -a su vez- educar para que las personas sean sumisas (a la iglesia, a la doctrina, a un código moral). De esa manera, la educación religiosa prolonga hasta nuestros días la perspectiva misionera que la ha caracterizado desde el período colonial: ella sigue siendo –para quienes asumen esa manera de comprender la vocación– una forma contemporánea de colonización religiosa.

2. 2. La vocación como “interpelación”, para repensar la educación

No es necesario descartar la categoría “vocación” para comprender el trabajo docente desde una perspectiva intercultural. Sin embargo, es urgente preguntarse quién llama y para qué llama. Antonio Sidekum ofrece algunas pistas para la recomprensión de la vocación desde las perspectivas de la interpelación y la justicia. Comentando los aportes antropológicos de Emanuel Levinas, afirma que para este filósofo

mi subjetividad se realiza concretamente en la historia a través de la relación con el otro, el cual se manifiesta a través de su rostro, cuya mirada es una constante interpelación de justicia: “no matarás”. La subjetividad acontece en la existencia humana a través de la relación intersubjetiva y la exigencia infinita de justicia para con el otro (Sidekum 2002: 149).

La “epifanía” del rostro del otro, en su diversidad, cuestiona, con-voca, pro-voca. Por eso es vocación. Negar, deslegitimar u ocultar la diversidad con que se presentan las otras personas es actuar desde una lógica opuesta al “no matarás”. La vocación es una llamada a la justicia para reconocer a la otra persona en su diversidad. Por esa diversidad (alteridad) las otras personas no pueden ser comprendidas o asimiladas: son siempre extranjeras que llaman, que piden respuesta (responsabilidad). Desde esta perspectiva, según Sidekum, la verdad, más que una deducción lógica, es sobre todo “la experiencia vivida de la alteridad concreta y absoluta del otro” (Sidekum 2002: 150).

La vocación, en vez de ser comprendida como “missio”, debería tener una buena cuota de “di-misión” y de “renuncia”. Una transformación intercultural de las prácticas educativas en el campo de la educación religiosa exige dimitir, no ante las propias creencias y convicciones, sino, como bien lo expresa Raúl Fernet-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” (Fernet Betancourt 2007: 47-48).

Para Fernet Betancourt, la interculturalidad exige una serie de renunciaciones: a convertir las tradiciones que llamamos propias en un itinerario escrupulosamente establecido, a ensanchar las “zonas de influencia” de las culturas, a decantar identidades delimitando entre lo propio y lo ajeno, a colocar lo que cada cultura llama propio en un centro estático, a fabricar sincretismos a partir de las diferencias sobre la base de un fondo común estable, a la teleología de la unidad, a sacralizar los orígenes de las tradiciones culturales o religiosas (Fernet Betancourt 2007: 47).

Desde ese ejercicio de di-misión y renuncia, la interculturalidad habilita a las personas educadora para dialogar con la historia de la propia tradición religiosa e identificar la relacionalidad y pluralidad que hay dentro de la misma; para superar prácticas orientadas a ordenar jerárquicamente y a controlar las diferencias de la pluralidad, o a disolverlas en síntesis carentes de perfiles contextuales; y habilita, según Fernet Betancourt para comprender las propias convicciones y

creencias como “elemento de convivencia en un proceso de relaciones en el que si hay influencia, es la influencia recíproca que resulta del fluir de las relaciones” (Fornet Betancourt 2007: 48).

La vocación es, entonces, con-vocación y con-fluencia en la diversidad. Desde el punto de vista pedagógico, la vocación es la capacidad para reconocer la alteridad y la diferencia no como un problema, sino como un llamado a la con-vivialidad en la justicia y como una condición para el aprendizaje.

La educación nos hace “caminar” junto a otras personas “caminantes” y “aprendientes”. Es hacer camino en compañía. Quienes caminan lo hacen de forma diversa, porque llevan consigo sus diversas experiencias, sus convicciones, sus motivaciones, sus formas de comprender el camino, sus criterios para elegir las veredas. Lo hacen también con diferentes ritmos, con pasos que no pueden ser uniformados, con velocidades distintas.

Caminar es hacer camino, ir inventándolo, creativamente, con la incertidumbre que está implícita en todo caminar. El camino es el lugar de la confluencia. La metáfora del camino quiere indicar una forma de “ir haciendo” educación y de comprender al ser humano. La educación es un “ir haciendo”, porque es proceso, es fluir y con-fluir, es vocación y es convocación que se gesta en los rostros de quienes van caminando y -desde su caminar- convocan y exigen justicia.

Quienes educan a partir de lo religioso del ser humano y acogiendo los desafíos de la diversidad cultural y religiosa del entorno, son caminantes, provocadores de sueños, que saben reconocer en lo que cada persona “trae” (es decir en las tradiciones -culturales, religiosas- en las experiencias y en las memorias) motivos para reforzar la esperanza, la con-vivialidad y la solidaridad.

AUTOR. Mario Méndez es doctor en Filosofía, académico en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión (Universidad Nacional, Costa Rica), investigador en el área de la educación intercultural. Correo electrónico: jmariomendez@gmail.com

Referencias bibliográficas

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*, Petrópolis: Vozes, 2013.

BÁRCENA, Jalil. "La inesperada perdurabilidad de lo religioso en las sociedades de hoy", en *Obstáculos a la espiritualidad en las sociedades europeas del siglo XXI. Actas del primer encuentro en Can Bordoi, 30 de agosto-4 de septiembre 2004*. Barcelona: 2005.

BOLAÑOS, Julia María y Alfredo MADRIGAL. *La catequesis en Costa Rica*, Bogotá: Celam, Cecor, 1989.

CASTRO, Ana Lidí et al. "El desarrollo vocacional del docente de ERE generado durante su formación en la Universidad Católica de Costa Rica", en *Paidagogos*, v. I. 2011.

DENGO, María Eugenia. *Educación costarricense*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, 2009.

- FISCHEL, Astrid. *Consenso y represión. Una interpretación sociopolítica de la educación costarricense*. San José, Editorial Costa Rica, 1987.
- FORNET BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidad y religión*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2007.
- GONZÁLEZ, Paulino. *Universidad de Santo Tomás*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1989.
- GONZÁLEZ, Roberto. *El taller de Foucault*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.
- Ministerio de Educación Pública, *Programa de educación religiosa para I-II ciclos de educación general básica*. San José: MEP, 2004. <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/educreligiosa1ciclo.pdf> consultado en octubre de 2014.
- MOLINA, Ivan; y Steven Palmer, *Costa Rica del siglo XX al XXI. Historia de una sociedad*. San José: EUNED, 2005.
- MOLINA, Iván. *Reforma educativa y resistencia ciudadana en la Costa Rica de finales del siglo XIX*, en *Secuencia*, núm. 90, septiembre-diciembre 2014. Consultado en diciembre de 2014 en www.secuencia.mora.edu.mx.
- _____. "Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada)" *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, v. 8. n. 2, agosto 2007 – febrero 2008, <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/2007/vol2/7vol18n2imolina.pdf> consultado en octubre de 2014.
- PALACIOS, María de los Ángeles. *La formación del ciudadano costarricense de 1821 a 1886*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2008.
- QUESADA, Juan Rafael. *Un siglo de educación costarricense 1814-1914*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2010.
- SIDEKUM, Antonio. *Ética e alteridade. A subjetividade ferida*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.
- SOLANO, Edgar. "La participación del clero costarricense en las campañas políticas de 1889 y 1894," *Diálogos, Revista Electrónica de Historia*, v.11, n.2, San Pedro, setiembre 2010, http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-469X2010000200001&script=sci_arttext consultado en diciembre de 2014.