



SIWÔ

Revista de Teología / Estudios Sociorreligiosos



UNA
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA

Volumen 18, Número 2, 2025, [p. 1 – p. 28]

Recibido: 14/08/2025 - Corregido: 06/10/2025 - Aceptado: 03/11/2025

<https://doi.org/10.15359/siwo.18-2.8>

El humanismo que anida en los nuevos programas de educación religiosa

The humanism that nests in the new religious education programs

O humanismo que aninha nos novos programas de educação religiosa

Nelise Wielewski Narloch*,
José Mario Méndez Méndez**,
Kattia Isabel Castro Flores***

*Universidad Nacional, Costa Rica

✉ nelise.wielewski.narloch@una.ac.cr

ID <https://orcid.org/0000-0001-9877-6963>

**Universidad Nacional, Costa Rica

✉ jose.mendez.mendez@una.ac.cr

ID <https://orcid.org/0000-0002-3838-5298>

***Universidad Nacional, Costa Rica

✉ kattia.castro.flores@una.ac.cr

ID <https://orcid.org/0000-0001-5620-8933>

Resumen

El programa de educación religiosa de Costa Rica (2024) reemplaza el enfoque teológico del anterior programa (1994) por una antropología centrada en la persona y los principios cristianos. También incorpora el diálogo intercultural e interreligioso como eje transversal, que responde a la diversidad cultural y religiosa reconocida constitucionalmente desde el 2015. En este artículo se revisa la perspectiva antropológica del nuevo programa y se propone la perspectiva de un humanismo intercultural para que la educación religiosa pueda ayudar a quienes participan en los procesos educativos, a “transitar, con actitud de aprendices de humanidad, los caminos de humanización de las tradiciones culturales y religiosas del mundo”.

Palabras clave: humanismo intercultural; humanismo personalista; educación religiosa; Costa Rica.

Abstract

Costa Rica's religious education program (2024) replaces the theological approach of the previous program (1994), with a person-centered anthropology grounded in Christian principles. It also incorporates intercultural and interreligious dialogue as a cross-cutting theme, responding to the cultural and religious diversity constitutionally recognized since 2015. This article reviews the anthropological perspective of the new program. The perspective of intercultural humanism is proposed so that religious education can help those involved in educational processes “travel, with the attitude of apprentices of humanity, the paths of humanization of the world's cultural and religious traditions.”

Keywords: intercultural humanism; personalist humanism; religious education; Costa Rica.

Resumo

O programa de educação religiosa da Costa Rica (2024) substitui a abordagem teológica do programa anterior (1994), por uma antropologia centrada na pessoa, fundamentada em princípios cristãos. Também incorpora o diálogo intercultural e inter-religioso como tema transversal, respondendo à diversidade cultural e religiosa constitucionalmente reconhecida desde 2015. Este artigo revisa a perspectiva antropológica do novo programa, e propõe a perspectiva do humanismo intercultural para que a educação religiosa possa ajudar os envolvidos nos processos educativos a “percorrer, com a atitude de aprendizes da humanidade, os caminhos da humanização das tradições culturais e religiosas do mundo”.

Palavras-chave: humanismo intercultural; humanismo personalista; educação religiosa; Costa Rica.

INTRODUCCIÓN

En 1994 fueron diseñados los anteriores programas de educación religiosa del sistema de educación pública de Costa Rica; se fundamentaban en un esquema teológico que buscaba presentar la *verdad sobre el hombre, sobre la Iglesia y sobre Cristo*. Ese modelo, con el cual se estructuró el documento conclusivo de la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (CELAM, 1979), se aplicó durante décadas a muchos procesos evangelizadores y propuestas pastorales de la Iglesia católica en América Latina.

En cambio, el nuevo programa de la asignatura de educación religiosa (AER), del año 2024, concentra sus contenidos y objetivos sobre todo en *la persona*. Sus ejes temáticos, generales y específicos giran en torno a una antropología basada en *principios cristianos* y en el *mensaje cristiano*.

En estas páginas queremos rastrear la perspectiva antropológica que fundamenta el nuevo programa de educación religiosa (2024), con sus límites y posibilidades para generar procesos educativos inclusivos e interculturales como los que ameritan quienes participan en el sistema educativo público costarricense. Lo anterior porque el mismo programa incluye un elemento transversal denominado *diálogo intercultural e interreligioso*. Queremos verificar si el modelo antropológico *que anida* en el programa es adecuado para fundamentar procesos educativos interculturales. En caso de ser insuficiente, propondremos criterios para el desarrollo de procesos educativos que contribuyan al diálogo de saberes, culturas y espiritualidades.

La exigencia de interculturalidad no solo está expresada en el mismo programa de educación religiosa: a partir del cambio constitucional realizado en el 2015 al Artículo 1 de la Constitución Política, se vuelve una exigencia el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa de Costa Rica, lo que conlleva adaptaciones educativas que se compaginen con esta nueva visión del Estado.

1. Los plurales humanismos que nos configuran

Aquí vamos a entender *humanismos* como las diferentes formas de comprender el sentido y el fin de lo humano; los humanismos traducen los anhelos de plenitud humana que tienen como trasfondo memorias de humanidad, con los cuales se pretende “*humanizar la humanidad*”. Con eso ya adelantamos dos cosas importantes: los humanismos son plurales y contextuales.

Incluso en Occidente, los humanismos son muchos. Raúl Fonet-Betancourt, al repasar la historia de los humanismos occidentales, visibiliza las diferencias y la originalidad de distintos proyectos humanistas como el de Jean-Paul Sartre, Martín Heidegger, Karl Jasper, Erich Fromm, Emmanuel Levinas, María Zambrano y el humanismo cristiano. Además, se pregunta por la posibilidad de un humanismo intercultural. Ante esta diversidad, Fonet-Betancourt invita a “transitar, con actitud de aprendices de humanidad, los caminos de humanización de las tradiciones culturales y religiosas del mundo para poder acaso llegar a vislumbrar lo humano en su entera universalidad” (2019, p. 161).

Raúl Fonet-Betancourt (2019) se refiere a un humanismo intercultural para hacer notar la necesidad de renovación

del humanismo desde el diálogo de las diferentes tradiciones culturales de la humanidad. En los plurales proyectos humanistas de occidente y del mundo, sería posible reconocer una melancolía, comprendida como un “estado espiritual que proporciona un modo específico de ‘saber’ de la realidad del mundo y de estar en ella; y, por supuesto, de sí mismo también” (p. 178). La melancolía es, en los humanismos, el “eco lejano de los anhelos que todavía duelen, y/o de las esperanzas que todavía se dejan esperar” (p. 303). Para este autor, “la memoria de humanidad transmite una sabiduría melancólica que orienta al ser humano en su búsqueda de un más de humanidad en su vida y convivencia” (p. 206). Colocar los humanismos en el orden de la sabiduría implica tomar “distancia del orden epistemológico dominante hoy, que reclama para la ciencia el monopolio del acceso correcto a la realidad en su totalidad” (p. 206).

El elemento transversal *diálogo intercultural e interreligioso*, presente en el programa de la AER, podría traducirse en procesos educativos orientados a una revisión intercultural del humanismo, de la convivencia humana y de la habitabilidad de los mundos en que vivimos y convivimos, al reconocer la diversidad propia que los constituye.

Desde esta perspectiva intercultural, proponemos realizar el ejercicio de interpelación al programa de educación religiosa para preguntarle sobre los humanismos que anidan en él, con el fin de verificar si en estos transita el elemento transversal “diálogo intercultural”. Para guiar la búsqueda y el análisis adoptamos los siguientes indicadores de humanismo intercultural:

- *Dimensión holística* (ruptura con los dualismos y otros reduccionismos antropológicos).

- *Dimensión comunitaria-convivencial* (ruptura con el individualismo y el solipsismo).
- *Dimensión ecosistémica* (ruptura con los antropocentrismos, el androcentrismo y otros centrismos).
- *Diversidad humana* (ruptura con procesos homogenizantes y colonizadores).
- *Dimensión “melancólica”* (ruptura con la desesperanza, y con temporalidades colonizadas).

Solo para añadir claridad sobre el alcance de esos indicadores, los describimos brevemente:

La dimensión holística

En las ciencias sociales y humanísticas, la dimensión holística representa una invitación a trascender los dualismos antropológicos arraigados en la modernidad, tales como cuerpo/mente, individuo/sociedad, razón/emoción o naturaleza/cultura. El enfoque holístico promueve una mirada integradora que reconoce la interdependencia de los factores biológicos, psicológicos, sociales, espirituales y culturales que configuran la experiencia humana. Al abordar los fenómenos desde esta perspectiva compleja y relacional, los enfoques reduccionistas que fragmentan a la persona y la alejan de contexto son cuestionados por ser insuficientes y dejar invisibilizados muchos aspectos relevantes para lograr una comprensión más integral del ser humano. En el campo de la antropología del envejecimiento, por ejemplo, la dimensión holística permite entender la vejez no solo como proceso biológico, sino como construcción simbólica atravesada por valores, creencias, vínculos intergeneracionales y condiciones estructurales. Esta visión se potencia cuando se articula con enfoques interculturales críticos, que cuestionan las relaciones de poder y promueven el

reconocimiento de la diversidad desde una ética del diálogo (Dietz, 2017). Así, se abren posibilidades para construir saberes más inclusivos y comprometidos con la pluralidad de formas de vida.

Dimensión comunitaria-convivencial

Una forma de ruptura con el individualismo es ofrecida por la dimensión comunitaria-convivencial. En el ámbito educativo se erige como una respuesta ética y política frente al avance del individualismo neoliberal que ha permeado las relaciones humanas, al impactar de forma violenta el istmo centroamericano. Esta perspectiva promueve el reconocimiento de las comunidades locales y las personas que allí habitan como espacio de derechos, saberes y afectos, y reivindica el valor del cuidado mutuo, la horizontalidad y la construcción colectiva de sentido. En el contexto costarricense, Guillermo Acuña (2021) señala cómo el proyecto sociocultural dominante ha desplazado la noción de comunidad real por una colectividad imaginada basada en el consumo y la competencia, diluyendo los vínculos solidarios y las prácticas de protección compartida. Desde esta crítica, la dimensión comunitaria-convivencial se presenta como una vía para reconfigurar la subjetividad política y recuperar espacios de participación, resistencia y pertenencia que forman parte del proceso formativo de las comunidades rurales, urbano marginalizadas, indígenas, campesinas, migrantes y que hoy en día son tan necesarias para enfrentar la pérdida del tejido social. Al fomentar relaciones basadas en el respeto, la empatía, la corresponsabilidad y el diálogo intercultural, esta dimensión contribuye a desmontar las lógicas individualistas y a fortalecer procesos educativos significativos, participativos y arraigados en los grupos locales.

Dimensión ecosistémica

La dimensión ecosistémica propone una visión relacional y no fragmentada del mundo, en la cual los seres humanos no se sitúan como centro ni medida de todas las cosas, sino como parte interdependiente de una red de vida que incluye lo biológico, lo geológico, lo espiritual y lo simbólico. Este enfoque rompe con los antropocentrismos dominantes al cuestionar la idea de que el ser humano es un ser superior y la naturaleza existe únicamente para satisfacer las necesidades humanas. Desde la filosofía ambiental, [Alicia Irene Bugallo \(2015\)](#) plantea la necesidad de superar el antropocentrismo fuerte mediante un **antropocentrismo débil y criterioso**, capaz de reconocer la vulnerabilidad del sistema biosférico y promover decisiones éticas no individualistas. Su propuesta invita a repensar el desarrollo desde la salud de la biosfera, entendiendo que la permanencia humana depende de la sostenibilidad de todos los sistemas vivos. La dimensión ecosistémica se convierte en una vía para construir saberes más humildes, prudentes y comprometidos con la justicia ecológica y la diversidad de formas de existencia. En el contexto costarricense, iniciativas relacionadas con el turismo comunitario, el intercambio de semillas nativas y la protección ambiental reflejan esta ética ecosistémica situada, donde el cuidado del entorno se vincula con el fortalecimiento de identidades locales, la justicia ecológica y la educación transformadora. Así, la dimensión ecosistémica no solo cuestiona el antropocentrismo, sino que abre caminos para reconstruir vínculos entre seres humanos y naturaleza desde los saberes ancestrales, la reciprocidad y el arraigo territorial. Es importante advertir que la violencia contra los ecosistemas y la violencia de género tienen, quizás, la misma raíz: el cultivo de formas diversas de dominación patriarcal.

Diversidad humana

El mayor desafío para romper con los procesos homogenizantes impuestos por los sistemas educativos, sociales y políticos que tienden a uniformar las subjetividades es el reconocimiento de la diversidad humana. Esta constituye una riqueza ontológica, ética y cultural proveniente de herencias comunitarias ancestrales, en las cuales cada persona encarna una configuración compartida de saberes, memorias, afectos, territorios y lenguajes, lo cual hace estéril cualquier intento de estandarización totalizante. En contextos centroamericanos, esta diversidad se expresa en la pluralidad de cosmovisiones, prácticas comunitarias, espiritualidades y formas de cuidado que resisten las lógicas colonizadoras del pensamiento único.

Como señala José Mario Méndez (2021), la educación en Costa Rica ha sido históricamente monocultural, al negar la riqueza de voces y saberes presentes en sus comunidades. Reconocer la diversidad humana implica dismantlar los imaginarios de normalidad y abrir espacios para la construcción colectiva de conocimientos, de tal manera que lo distinto no sea excluido, sino comprendido como parte constitutiva de lo humano. Esta ruptura con la homogeneización permite avanzar hacia pedagogías más inclusivas, dialógicas y comprometidas con la justicia social.

Dimensión “melancólica”

La dimensión melancólica puede ser comprendida como una potencia ética que permite habitar el dolor sin caer en la desesperanza, al reconocer la vulnerabilidad como espacio de resistencia y apertura. En contextos educativos marcados por la exclusión, el desencanto y la pérdida de sentido, esta dimensión ofrece una vía para recuperar la memoria, la ternura y la

dignidad como fundamentos de una pedagogía esperanzada. En portugués existe la palabra *saudade*, para expresar esa ausencia que impulsa la esperanza; y en algunos países de Centroamérica existe también la palabra de origen africano *cabanga*, que tiene un significado similar.

En línea con las reflexiones de Fournet Betancourt sobre la sabiduría melancólica presente en las memorias de humanidad, **María Lugones (2010)** sostiene que “la melancolía puede ser una forma de amor hacia lo que se ha perdido, una forma de resistencia que rehúsa olvidar” (p. 114), lo cual invita a repensar la educación religiosa como espacio de recuerdo de seres queridos como forma de conexión con lo sagrado, lo comunitario y lo humano en su fragilidad. Desde esta perspectiva, la melancolía en salón de clase se convierte en una herramienta pedagógica que permite acompañar procesos de duelo, espiritualidad y reconstrucción del sentido. También permite explorar cómo la fe y la espiritualidad pueden ser motores de transformación social desde la compasión y la lucha por la justicia.

2. El humanismo que anida en el programa de la asignatura de Educación Religiosa (AER)

El nuevo programa de educación religiosa está centrado en *la persona y la experiencia religiosa*, comprendidas fundamentalmente desde la perspectiva cristiana. Las tres áreas de conocimiento de este programa son las siguientes:

- La persona humana y la experiencia religiosa en la cultura local y global.
- La experiencia religiosa y la actividad humana para el desarrollo sostenible y la equidad social.

- Las experiencias religiosas: aspiración a una cultura de paz.

En el glosario del programa de la AER están incluidas las voces *persona humana* y *personalismo humanista*. La persona humana es definida así:

Individuo de la especie humana dotado de dignidad, racionalidad, afectos, conciencia, voluntad, libertad, espiritualidad y trascendencia; con capacidad para pensar, sentir y actuar en el mundo al relacionarse consigo mismo, los otros, la naturaleza y su Creador; considerado como un ser único e irrepetible, valioso por sí mismo (MEP, 2024, p. 590).

Esa definición se fundamenta en lo que el programa llama *personalismo humanista* entendido como “una corriente filosófica que destaca la importancia de la persona como centro de la realidad, enfatizando su dignidad, libertad y responsabilidad en la construcción de una sociedad solidaria, equitativa, justa y pacífica” (MEP, 2024, p. 590). Aquí conviene recordar que el adjetivo “humana” aplicado a la persona, ha servido, en las filosofías y teologías cristianas, para distinguirla de las personas divinas.

Cuando se aborda el fundamento epistemológico específico de la Educación Religiosa, se hace referencia a la *Política Educativa: La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (MEP, 2017). Se retoma de allí este párrafo: “El ser humano se caracteriza por tener autonomía e individualidad; establecer relaciones con el ambiente; poseer aptitudes para aprender, inventiva, creatividad, capacidad de integrar información del mundo natural y social y la facultad de tomar decisiones” (MEP, 2017, pp. 8-9).

A partir de esa descripción se indica lo siguiente:

Lo anterior permite una educación centrada en la persona, para potenciar su desarrollo integral, lo que está en coherencia con la *Ley Fundamental de Educación* (1957), al considerar a la persona desde una visión multidimensional. Asimismo, se procura una educación basada en los Derechos Humanos, donde se incluye el respeto a la libertad de pensamiento, conciencia y religión. En este sentido se atiende, desde la AER, el derecho de los padres, las madres o las personas encargadas, a que sus hijos e hijas reciban una Educación Religiosa, conforme a sus creencias o convicciones (MEP, 2017, pp. 8-9).

A partir de tales enunciados se deducen los aportes de la política educativa a **una epistemología de la educación religiosa**, la cual debería tener como elementos fundamentales el paradigma de la complejidad, el humanismo, el racionalismo y el constructivismo social. Todos esos elementos son importantes para comprender el enfoque antropológico que subyace en el nuevo programa. Con respecto al humanismo “se reafirma que cada persona es única, diferente; con iniciativa, con necesidades personales, profesionales, espirituales y con grandes potencialidades para desarrollar una gran diversidad de actividades y solucionar problemas en forma individual o en un colectivo de forma creativa” (MEP, 2024, p. 69).

Se reafirma claramente que “la educación costarricense se sustenta en una visión humanista, que fomenta la trascendencia de lo individual a lo social, a lo largo de toda la vida” (MEP, 2024, p. 70). Más concretamente, se indica que la educación religiosa

retoma el humanismo, desde la corriente filosófica del *personalismo*, que nace a mediados del siglo XX, retomando los aportes de Immanuel Kant y Kierkegaard en medio de los graves conflictos armados, para potenciar la dignidad de la persona, porque es un ser valioso en sí mismo, en cuanto no es objeto, sino sujeto de derechos y deberes, dialógico,

multidimensional, con libre albedrío, empático, relacional con los otros y su entorno, abierto a la trascendencia y a la eternidad. Algunos exponentes que promueven el respeto de la dignidad de toda persona son: Enmanuel Mounier, Edith Stein, Jacques Maritain, Karol Wojtyła, entre otros (MEP, 2024, p. 70).

Finalmente, a partir de la política educativa,

la AER desarrolla habilidades y competencias, desde la dimensión religiosa, espiritual y trascendente, para ser mejores personas, que puedan respetar, dialogar, ser empáticos no solo en su vida laboral, sino en la cotidianidad de la vida personal, familiar y social, en un contexto de cultura de paz (MEP, 2024, p. 69).

La primera área de conocimiento enunciada en el nuevo programa se llama *La persona humana y la experiencia religiosa en la cultura local y global*. Allí se apunta que:

La persona comprendida como un ser relacional, multidimensional, a través de la evolución de las culturas, ha tomado conciencia de su dignidad, la vivencia de los derechos humanos, la vida en familia, cultura, sociedad local y global. Por ello, se expresa de distintas maneras su relación consigo mismo, con sus semejantes, con los seres vivos y su entorno (MEP 2024, p. 90).

Se indica, además, de forma explícita, que hay una antropología cristiana que inspira la primera etapa, mientras que la segunda etapa se sustenta en “el enfoque de la antropología como ciencia social” (MEP, 2024, p. 91). Y se resalta que esa perspectiva:

permite conocer en el estudiantado características culturales, religiosas, espirituales y trascendentes, que coadyuvan a la intercomunicación entre las distintas expresiones de fe o convicciones y las culturas vigentes. Es ahí, donde toda acción educativa debe contemplar las características culturales, creencias, tradiciones, cosmovisiones y cosmogonías de los grupos en

que se desarrollan esas acciones, por esto, el gran desafío de las reformas curriculares es la mediación pedagógica.

La persona busca en la dimensión religiosa, espiritual y trascendente, respuestas a preguntas existenciales para tener una apertura a la trascendencia, que le permita realizarse plenamente. Por ello, desde la antropología contemporánea se concibe a la persona desde un concepto unitario y multidimensional, llamada hacia un desarrollo pleno en cada una de sus dimensiones: biológica, psicológica, racional, social, religiosa, espiritual y trascendente (MEP 2024, p. 91).

En el perfil de la persona docente se señala que “la AER, desde su concepción epistemológica y pedagógica, concibe a la persona humana en su dimensión religiosa, espiritual y trascendente, como el centro del quehacer educativo, desde un enfoque humanista y socio constructivista” (MEP 2024, p. 85).

En la definición de cuerpo, en el glosario, se indica: “dimensión física, material, del ser humano, que, junto con el alma, constituye su totalidad de persona humana” (MEP, 2024, p. 584). También se dice que el humanismo “se refiere a una corriente filosófica que pone en el centro de su atención la dignidad, el valor y los derechos de la persona humana, promoviendo el desarrollo integral y la realización plena de cada individuo” (MEP, 2024, p. 587).

La educación religiosa incluye los “rasgos religiosos, espirituales o trascendentes que caracterizan a la persona humana” (MEP, 2024, p. 55). Desde la visión holística de la AER, la persona humana es “el centro del proceso educativo, por lo que se promueve su relación con la cultura, el fortalecimiento de la identidad costarricense, sus relaciones interpersonales, el cultivo del pensamiento, las emociones y sentimientos de las personas estudiantes” (MEP, 2024, p. 67). A partir de esa

concepción de persona (humana) y *personalismo humanista* se desprende la noción de *bioética personalista*. Que la bioética sea personalista significa que adopta los postulados del personalismo, sobre todo la visión de la persona como centro de la realidad.

La bioética personalista atraviesa toda la propuesta educativa en la etapa de educación diversificada. En los perfiles de salida y en el enunciado de los ejes temáticos; por ejemplo, la biótica personalista está asociada reiteradamente al desarrollo sostenible, la tecnología y el trabajo. En los micro currículos correspondientes a la educación diversificada, la bioética personalista también ocupa un lugar central: se la relaciona con la vida cotidiana. Se busca que desde ella las personas orienten la resolución de problemas y dilemas de la vida.

Una de las competencias específicas para estudiantes de décimo año dice así:

Argumenta criterios fundamentados en la bioética personalista y la visión religiosa, espiritual y trascendente, con los que identifica la complementariedad entre la fe y la razón, su contribución al desarrollo de la persona, el significado del trabajo como medio de autorrealización, así como la tecnología al servicio del desarrollo sostenible, para promover la calidad de vida de las personas (MEP, 2024, p. 488).

También se indica (para undécimo año) que la persona estudiante plantea “sus opciones vocacionales y laborales en coherencia con los criterios de la bioética personalista” (MEP, 2024, p. 521). Aunque en repetidas ocasiones se indica que cada estudiante “Argumenta criterios fundamentados en la bioética personalista” (MEP, 2024, p. 550), no hay, en el texto, una descripción de esa bioética que contribuya a la argumentación.

Finalmente, conviene notar que el texto *La persona humana: razón y fe al servicio del hombre (II): La comunidad humana*, de Carlo Caffarra (2010), que aparece en la bibliografía, y que aparentemente sirve de apoyo para la acción docente, no supera los dualismos antropológicos arrastrados por los cristianismos modernos, ni acoge perspectivas antropológicas más holísticas y capaces de dialogar con las tradiciones antropológicas de las diversas culturas de la humanidad.

El Ministerio de Educación Pública opta por fundamentar su propuesta educativa en un humanismo de carácter personalista. Aunque a lo largo del programa de la AER es posible reconocer una cierta multidimensionalidad holística, esta queda debilitada por el acento puesto en la experiencia religiosa basada en principios y mensajes cristianos. El reconocimiento de la diversidad humana también encuentra límites en una propuesta que tiene una etapa confesional y una segunda etapa que, aunque hace referencia a las distintas culturas y tradiciones religiosas, presupone una antropología cristiana desde la cual es *atisbada* la diversidad. El verbo *atisbar* es usado aquí porque con él se quiere expresar la intención de ejercer una mirada recatada, escudriñadora y vigilante sobre la diversidad de creencias y apuestas éticas de la humanidad.

3. Límites y posibilidades educativas del humanismo presente en el programa de la AER

El programa de educación religiosa está transido de lo que, en el glosario, es denominado *personalismo humanista*, aunque sería más adecuado hablar de un humanismo personalista,¹ de

1 Ver por ejemplo, Ferreira Albernaz, Mônica; Peixoto Adão, José. El humanismo personalista de Mounier y sus contribuciones para la formación. *Academia*, [S.l.], v. 14,

fundamentación judeocristiana, que es uno de los muchos humanismos generados en Occidente.

Según Rafael Funez Díaz,

la filosofía personalista es una corriente de pensamiento que nació en el siglo XX para defender el valor absoluto e irreducible de la persona, frente a las ideologías que la reducían a un mero individuo o a un elemento de un colectivo. La persona, según el personalismo, es un ser relacional, libre, trascendente y moral (s. f., párr. 5).

Sin embargo, hay quienes advierten que el personalismo es un humanismo que no escapa de la carga antropocéntrica e individualista de la cultura hegemónica en Occidente. Consuelo Martínez-Sicluna (2008), por ejemplo, hace la siguiente crítica al personalismo, a partir de los aportes de Danilo Castellano:

En el campo católico, como destaca Castellano, se confió en el personalismo y en el milagro de la palabra persona para mantener la oposición al totalitarismo. Pero el personalismo contemporáneo lejos de situarse en un campo diverso de la doctrina liberal se ha apoyado fuertemente en ésta, de suerte que se ha convertido en una forma de radical liberalismo, confirmando, a su vez, al individuo moderno (Martínez-Sicluna, 2008, p. 308).

Para Consuelo Martínez (2008), la responsabilidad es, sobre todo, “la capacidad de respuesta para con los demás y eso es precisamente lo que elude el individualismo/personalismo: el hombre sólo es responsable ante sí mismo, lo cual no es responder, es un volcarse hacia dentro” (p. 309).

Además, José Miguel Gamba (2015), al retomar la crítica de Danilo Castellano al personalismo moderno, afirma que “el

pp. 286-296, mayo 2016. ISSN 2244-842X. Disponible en: <<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/academia/article/view/7600>>

personalismo viene a identificarse con el subjetivismo individualista moderno, que sirve de base a la concepción política y jurídica del liberalismo” (p. 768).

El elemento transversal llamado **diálogo intercultural e interreligioso** enunciado en el programa de la AER aparece debilitado, debido a que acoge solo un humanismo: aquel de carácter personalista que fundamenta una (bío)ética personalista. Notamos ese debilitamiento en cada una de las dimensiones de la perspectiva intercultural indicadas anteriormente. Veamos: **la dimensión holística de la perspectiva intercultural implica** ruptura con los dualismos y otros reduccionismos antropológicos promovidos desde los cristianismos. No obstante, en los programas de educación religiosa desaparece o es poco relevante el abordaje de la sexualidad integral, la corporeidad, las emociones, los deseos. En el programa, la bioética personalista está vinculada sobre todo a temas como el desarrollo sostenible (aunque sabemos que no hay sostenibilidad posible para un desarrollo basado en la acumulación de capital), el trabajo y la tecnología, es decir, temas de especial interés para el mundo empresarial.

La **dimensión comunitaria-convivencial** implica la superación de la cultura individualista, y del solipsismo. El individualismo rompe la posibilidad de diálogo, empatía y reconocimiento mutuo, elementos esenciales para construir vínculos éticos, colaborativos y transformadores. En contextos pedagógicos, el solipsismo desarticula la interdependencia y la cocreación, con lo cual se reduce la convivencia a una lógica de la tolerancia, que ignora la riqueza de la colaboración y la diversidad de perspectivas que conforman y sostienen el tejido social. La adopción de una perspectiva explícitamente confesional en la

primera etapa (I, II y III ciclos) es por sí misma una dificultad para la convivencia en la diversidad.

La **dimensión ecosistémica** exige la ruptura con los antropocentrismos y con el androcentrismo. El humanismo vinculado acriticamente al desarrollo no considera que este no es nunca un concepto neutro, pues, como recuerda **Moacir Godotti (2002)**, el desarrollo

tiene un contexto bien preciso dentro de una determinada ideología del progreso que supone una concepción de la historia, de la economía, de la sociedad y del propio ser humano. El concepto fue utilizado dentro de una visión colonizadora durante muchos años; en esta concepción, los países del globo terráqueo fueron divididos entre “desarrollados”, “en desarrollo” y “subdesarrollados”, remitiéndose siempre a un patrón de industrialización y de consumo (p. 54).

La ideología del progreso, que fundamenta el concepto de desarrollo, supone que deberíamos orientarnos por ese camino de bienestar, meta asociada frecuentemente a la acumulación de bienes materiales. Esa ideología fue impuesta por las políticas económicas neocolonialistas de países llamados desarrollados, e implicaron ajustes que dejaron de lado la ética del cuidado y las identidades culturales de los pueblos.

Por otro lado, llama la atención que al término desarrollo se añade siempre el adjetivo sostenible, cuando desde distintos saberes y disciplinas se ha advertido que ningún desarrollo puede ser sostenible. **Cecilia Leme (2021)** dedica un capítulo completo de su investigación doctoral a este tema. Presenta cuestionamientos y críticas a este tipo de modelo de desarrollo que prioriza la economía de mercado y el crecimiento económico, en detrimento de la calidad de vida de la población,

especialmente aquella que se encuentra en condiciones de mayor vulnerabilidad social.

La **diversidad humana** se refiere a la ruptura con procesos homogenizantes y colonizadores. El personalismo de matriz cristiana que anida en el nuevo programa parece ser una manera de “camuflar” una única mirada sobre lo humano. El personalismo cristiano tiene sus límites y no es suficiente para captar otras miradas y propuestas. La perspectiva intercultural que está colocada como un elemento transversal del programa riñe con la pretensión de argumentar la acción humana únicamente en la bioética personalista, porque este no agota las miradas sobre lo humano que han sido generadas desde las distintas culturas del saber.

Es verdad que la bioética personalista no es monopolio del cristianismo, y que puede ser abordada desde perspectivas ajenas a las instituciones religiosas. Sin embargo, el nuevo programa no alienta las búsquedas y consultas a propuestas éticas diversas. Al sugerir reiteradamente que se comprenda a la persona desde la perspectiva cristiana y al invisibilizar otras visiones de mundo, otras melancolías y perspectivas de humanidad, está desatendiendo la transformación cultural que está teniendo lugar en el país, confirmada por muchos estudios que revelan los cambios socioreligiosos que experimenta Costa Rica. Entre ellos hacemos referencia al que realizó la **Comunidad Epistémica de Estudios Socioreligiosos (2025)** y a la investigación de el IDESPO y la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión (**Díaz et al., 2019**), que dan cuenta de los cambios de percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas que confirma las transformaciones en curso en este campo y que plantea retos en la línea de superar el imaginario de un país con una población homogéneamente católica.

La AER tiene sobre todo una deuda importante con los pueblos indígenas de Costa Rica. ¿Qué sabemos la forma en que esas culturas comprenden al *sapiens*? ¿Es útil el concepto persona para describir la forma en que las culturas indígenas entienden a la especie humana? ¿Existe en los idiomas de los pueblos indígenas palabras que expresan lo que queremos decir en español con la palabra persona? ¿Qué indican las palabras con las que, en las lenguas indígenas, se expresa lo humano? ¿Nos dejamos interpelar por los humanismos de las comunidades indígenas y sus melancolías? Un ejercicio similar se puede hacer con poblaciones de matriz africana y asiática que también están presentes en el territorio nacional, que forman parte de la comunidad costarricense y de las comunidades educativas.

Una de las amenazas a la diversidad de lo humano es el androcentrismo, entendido como una construcción histórica que ha situado a los varones como medida de lo humano, incluso en el plano simbólico-religioso, al perpetuar la idea de superioridad masculina y la exclusión sistemática de las mujeres en todos los ámbitos. Esta jerarquía se ha sostenido mediante la devaluación de los saberes, decisiones y liderazgos femeninos, lo cual exige una revisión profunda de la historia contada desde una sola perspectiva. Reconocer este sesgo implica un compromiso ético con la transformación jurídica y cultural que garantice la inclusión de las mujeres y sus demandas. Las luchas feministas han evidenciado que las desigualdades no son naturales, sino producto de dispositivos culturales que han restringido la plena humanidad de las mujeres. La educación (incluida la religiosa), lejos de ser neutral, debe asumir un papel activo en visibilizar estas inequidades, pues callar ante ellas equivale a perpetuar una complicidad que ya no puede justificarse.

La **dimensión “melancólica”** implica rupturas con la desesperanza y con temporalidades colonizadas. Se fundamenta en las memorias comunitarias, y fortalece las esperanzas. Los humanismos son siempre el resultado de melancolías. Así, por ejemplo, el humanismo personalista es el resultado de la melancolía (saudade, nostalgia, cabanga) del sujeto humano frente a los absolutismos (fascismo, comunismo) que aniquilaron la libertad individual en la primera mitad del siglo XX. Por eso tiene sentido que el personalismo (y sus melancolías y apuestas éticas) sean parte de la educación religiosa. Lo anterior no es aceptable; es la invisibilización de las muchas melancolías-dolores de la humanidad, con sus respectivos proyectos de humanidad y propuestas éticas.

CONCLUSIONES

Del humanismo al que hace referencia la *Política Educativa: La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (MEP, 2017), no se deduce que deba optar exclusivamente por un humanismo personalista. El personalismo de anclaje cristiano es poco útil para que, desde los espacios educativos, dialoguemos con los nuevos desafíos éticos, culturales, ecológicos que enfrentamos en Costa Rica, así como con las diversas y ricas tradiciones humanistas en las cuales los seres humanos fundamentan sus opciones y búsquedas de sentido.

Apoyar enteramente una propuesta educativa en una única corriente filosófica que tiene también raíces en la teología de Tomás de Aquino (siglo XII) resta posibilidad a una visión crítica de la realidad en tanto reduce el foco a una sola mirada y excluye otros acercamientos igualmente válidos.

La presencia transversal de una bioética personalista en la educación religiosa no debe ignorar ni invisibilizar los otros proyectos éticos en los que millones de seres humanos fundamentan sus opciones y estilos de vida. En otras palabras, la educación religiosa debe estar abierta a la consulta y conocimiento de al menos algunas de las diversas tradiciones normativas producidas desde las distintas culturas éticas de Occidente y de otros contextos: ética del cuidado, ética comunitaria indígena, ética feminista, ética construida desde los movimientos sociales, tradiciones éticas vinculadas a distintas religiones, ética producida desde las teorías de género, otros proyectos éticos y perspectivas antropológicas de matriz católica y protestante, como los implícitos en las teologías latinoamericanas de la liberación. Una bioética del cuidado, por ejemplo, en diálogo con la bioética personalista, daría mayor respuesta a las necesidades de la enorme diversidad antropológica que atraviesa el sistema educativo costarricense.

La opción por la bioética personalista debe ser motivo de reflexión, estudio y análisis de las personas educadoras. Es importante que cada docente de Educación Religiosa conozca el contexto en que nace el personalismo, las diversas corrientes del pensamiento personalista, sus posibilidades y limitaciones. Particularmente, conviene tomar en consideración el peligro de extender el antropocentrismo y el androcentrismo, así como las críticas hechas desde la ética del cuidado feminista.

Vemos conveniente caminar con humildad epistemológica antes que hacerlo desde la actitud soberbia de creer que se tiene la verdad absoluta, y plantear como tal, un enfoque parcial. La perspectiva intercultural a la que hace alusión el nuevo programa podría ser la puerta de entrada para la conversación

con otras miradas que aportan elementos que resuenen en todas las personas que protagonizan la educación religiosa.

Queda pendiente cultivar la actitud de admiración frente a la diversidad de propuestas y proyectos humanistas que existen y ante otros que puedan surgir en el futuro. La admiración está vinculada al respeto y a la gratitud. El dogmatismo es contrario a la creatividad, al diálogo y, por ende, a la interculturalidad.

A manera de ejemplo del ejercicio de consulta que se puede hacer desde la educación religiosa, nos referimos aquí a la forma en que, en el pueblo K'iche' (Guatemala) es descrito el ser humano. En una conversación con José Mario López, coordinador de la Asociación AJKEMAB' RECH K'ASLEMAL, él nos contó que con la palabra *winaq* se expresa la existencia humana vinculada al tiempo y al espacio. En el cuerpo humano encontramos 13 articulaciones principales y 20 dedos. La multiplicación de 13 por 20 da como resultado 260, que es el tiempo de la cuenta sagrada, el calendario lunar que rige la vida humana. Por eso el cuerpo está vinculado a la luna y al cosmos. *Winaq* es el ser humano en el cosmos, junto a los otros seres vivientes. El tiempo sagrado está en su cuerpo, y sobre todo en el cuerpo de las mujeres: 260 días recuerda también el tiempo de gestación del ser humano en el cuerpo de las mujeres.

El término persona, obviamente, resulta muy limitado para expresar toda esa riqueza contenida en el *winaq*, y las consecuencias éticas que esa categoría implica en cuanto responsabilidad humana en el cosmos.

La educación religiosa debería ser la mediación adecuada para, como ya se insinuó al inicio de este trabajo Fonet-Betancourt (2019), “transitar, con actitud de

aprendices de humanidad, los caminos de humanización de las tradiciones culturales y religiosas del mundo” (p. 161). Frente a esa diversidad de caminos, la educación religiosa se transforma en un lugar de consulta, de conexiones, de confluencias que nutren la vida y robustecen la convivialidad.

La diversidad cultural y religiosa nos expone a muchos acentos de humanidad, cada uno con sus memorias, con sus melancolías. Un humanismo intercultural (en línea con el elemento transversal “diálogo intercultural e interreligioso”, del programa de educación religiosa, MEP, 2024) debería traducirse en prácticas educativas que ayudan a conectar, a confluir y a celebrar la conexión de los muchos caminos de humanización propuestos desde la diversidad cultural que nos conforma.

Finalmente, es importante aclarar que el humanismo personalista de matriz cristiana no agota la comprensión de lo humano por la cual se ha transitado en la tradición judeocristiana. Eso significa que otra tarea importante para la educación religiosa es recorrer y visitar esos otros humanismos (también plurales) presentes en las escrituras sagradas (que son siempre escrituras con un contexto y un tiempo que las condiciona) y en el devenir de los grupos cristianos. Solo a manera de ejemplo, tenemos el desafío de reconocer, valorar y consultar, desde la educación religiosa, los humanismos (con sus propuestas éticas) que afloraron en la América colonial (en la obra poética de Inés de la Cruz o en el trabajo de Bartolomé de las Casas y de Montesinos), o en Martin Luther King y su lucha por los derechos civiles. O bien, los humanismos recientes, como los que encontramos en las propuestas éticas que denuncian el antropocentrismo: las ecofeminismos de inspiración cristiana y el proyecto de humanidad centrado en la idea de la casa común, del papa Francisco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, G. (2021). La comunidad como horizonte ético: reflexiones desde Centroamérica. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos*, 5(2), 45-60.
- Bugallo, A. (2015). *Filosofía ambiental y ecosofías: Arne Naess, Spinoza y James*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Caffarra, C. (2010). La persona humana: razón y fe al servicio del hombre (II): La comunidad humana. *Metafísica Y Persona*, (4), 11-24. <https://doi.org/10.24310/Metyper.2010.v0i4.2799>.
- Comunidad Epistémica de Estudios Sociorreligiosos. (2025). *Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas, 2024*. Observatorio de lo Religioso, Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión & IDESPO, Universidad Nacional. <https://www.observatoriodeloreligioso.org/informes/>
- Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM). (1979). *Documento de Puebla: III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Puebla, México: CELAM.
- Díaz, J., Fajardo, J., Fuentes Belgrave, L., Mora, S., Pineda, A., Robles, J. y Rojas, A. (2019). *Informe de encuesta: Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas*. Heredia, Costa Rica: IDESPO-UNA, Observatorio de lo Religioso.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 128-147. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192
- Fornet-Betancourt, R. (2019). *Con la autoridad de la melancolía: Los humanismos y sus melancolías*. Wissenschaftsverlag Mainz-Aachen.

- FunezDíaz, R. (s.f.). La filosofía personalista, su opción por el hombre. *Revista Forja para el bien común*. <https://revistaforja.org/la-filosofia-personalista-la-opcion-por-el-hombre/>
- Gadotti, M. (2002). Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica. *Revista Educación*, 26(2), 51-60.
- Gambra, J. (2015). La crítica del personalismo en Danilo Castellano. *Verbo*, (537-538), 751-773.
- Leme Garcez, M. C. (2021). *Territorios y afectos robados*. Editora Universidad Nacional. Costa Rica.
- Lugones, M. (2010). Hacia un feminismo descolonial (G. Castellanos, Trad.). *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105-119.
- Martínez-Sicluna, C. (2008). El personalismo contemporáneo. *Revista Verbo* (463-464), 305-312.
- Méndez Méndez, J. M. (2021). La diversidad cultural desafía a la educación religiosa costarricense. *Revista Pistis Praxis*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.7213/2175-1838.13.001.DS01>
- Ministerio de Educación Pública. (2024). Programa de Estudio de la Asignatura Educación Religiosa I, II, III Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada, Ministerio de Educación Pública, San José.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Política Educativa: La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Ministerio de Educación Pública, San José.
- Mora, S., Rodríguez, J., Solís, L., Díaz-González, J., Solórzano, L. y Rodríguez, O. (2015). *Informe de encuesta: Percepción sobre aspectos de la coyuntura y las culturas políticas en Costa Rica*. Heredia, Costa Rica: IDESPO.

BIOGRAFÍA DE LAS PERSONAS AUTORAS

Autora 1. Nelise Wielewski Narloch

Académica en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión y en la División de Educología de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Posee un doctorado Interdisciplinario en Letras y Artes para América Central, con énfasis en Teología, por la UNA. Participante de la articulación OISTMO y el Foro de Educación Religiosa de Costa Rica. Se ha ocupado de temas relacionados con las espiritualidades centroamericanas, el envejecimiento, las pedagogías interculturales y críticas.

Autor 2. José Mario Méndez Méndez

Docente y extensionista en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Posee un doctorado en Filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, de El Salvador. Interesado en el abordaje de temas relacionados con pedagogía intercultural, el diálogo interreligioso y la educación religiosa. Es integrante de la Red de Interculturalidad de Costa Rica.

Autora 3. Kattia Isabel Castro Flores

Académica, extensionista e investigadora en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Posee una Maestría en Estudios Teológicos por la UNA. Es participante en la Red de Interculturalidad y en el Foro de Educación Religiosa, ambas iniciativas de Costa Rica. Ha liderado procesos formativos centrados en la espiritualidad liberadora, el trabajo con poblaciones vulnerabilizadas y el bioaprendizaje como práctica de vida.