¿Cantar, rezar y colorear? Educación religiosa en Costa Rica

Prácticas de docentes y percepciones de estudiantes sobre la educación religiosa en Costa Rica.

Informe Final de Resultados de Investigación (2015-2017)

Investigadora:
Laura Fuentes Belgrave

Resumen

Esta investigación compara las prácticas docentes en la asignatura costarricense de educación religiosa con las percepciones y expectativas del estudiantado de tercer ciclo y de educación diversificada sobre este trabajo pedagógico. Se identifica y analiza la enseñanza y el aprendizaje de temas generadores, metas y actividades de comprensión de índole educativa, así como elementos del contexto socio-cultural de Costa Rica, a través de un enfoque mixto que mide cuantitativamente las respuestas de los docentes obtenidas mediante sondeo, y valora cualitativamente los testimonios estudiantiles recolectados a través de grupos focales en el período 2015-2017.

Palabras clave: Educación religiosa, catolicismo, interculturalidad, interreligiosidad, Costa Rica

Tabla de contenido

I. Introducción 11

II. Matriz de logros con respecto a objetivos propuestos 15

III. Productos directos e indirectos 17

IV. Fusión entre catequesis y educación escolar: Contexto y antecedentes sobre la educación religiosa en Costa Rica 19

1. Colonización de imaginarios 19
2. La readecuación educativa post-conciliar 26
3. Los puntos de giro del siglo XXI 29
4. Los contenidos de la educación religiosa 32
5. Investigaciones sobre educación religiosa 40

5.1. El personal docente 40

5.2 El estudiantado 45

5.3. La formación religiosa 50

V. Metodología 55

1. Tipo de investigación y enfoque 55
2. Población y unidad de análisis 55
3. Muestreo en la Fase 1 57

4. Técnicas e instrumentos de investigación en la Fase 1....58
5. Muestreo en la Fase 2....74
6. Técnicas e instrumentos de investigación en la Fase 2....74
7. Consideraciones metodológicas....76

VI. Presentación de resultados del cuestionario....79
1. Datos socio-demográficos....80
2. Derechos humanos....83
3. Estructuras familiares....86
4. Ética intercultural para la convivencia....87
5. Ética ambiental y tecno-científica....91
6. Participación comunitaria....92
7. Técnicas didácticas....93

VII. Presentación de resultados de los grupos focales....95

VIII. Análisis comparativo de los resultados de la investigación....107
1. "La cosa es que también en sexualidad Dios quiere que seamos felices"....108
2. "La familia lo llena a uno, uno sin familia no es nada" 120
3. "Hay que estudiar la diversidad religiosa y cómo afecta la cultura, reflexionar sobre lo negativo y positivo en las religiones, no sólo sobre el catolicismo"....128
   3.1. "Para mí es importante hablar de amor y no de religión"....129
   3.2. "Sería bueno conocer otros libros sagrados, hacer giras a lugares donde se enseñen otras religiones". 141
   3.3. "Siempre los creyentes van a querer pasar por encima de los no creyentes, es difícil"....149
4. "¿No es que la religión se opone a la ciencia?"....160

5. “La religión sólo sirve para salvar su alma y evangelizar personas” 168
6. “No quisiera hacer más exposiciones sobre versículos de la Biblia” 176

IX. Conclusiones 185

X. Bibliografía 193

XI. Índice de cuadros y gráficos 203

I. Introducción

Costa Rica, como la mayoría de los países del istmo centroamericano, se distingue por una historia cultural donde la religión ha jugado un papel de importancia en la construcción del Estado-Nación y de sus respectivas instituciones sociales. Es de destacar que el catolicismo ha acompañado una serie de transformaciones en materia educativa y de derechos civiles y políticos en este país. En este escenario, es importante subrayar que la educación religiosa, particularmente católica, dentro del sistema educativo público no ha sido ni una constante ni un elemento homogéneo a lo largo del tiempo.

Ante la incógnita del tipo de prácticas que desarrollan los docentes en el campo de la educación religiosa en la actualidad y la forma en que son percibidas por el estudiantado, esta investigación se propuso examinar en detalle esta problemática. *Cantar, rezar y colorear* son las palabras textuales de jóvenes estudiantes entrevistados para esta investigación, quienes definen con estos verbos las prácticas docentes de las que han sido sujetos desde la primaria, en contraste tanto con las actividades pedagógicas sugeridas por los programas educativos, como con las afirmaciones del profesorado.

Sin embargo, el país ha experimentado una serie de transformaciones económicas, políticas y socio-culturales, que dan cuenta de una sociedad con valores diversos, ajena a *cantar, rezar y colorear*, al encontrarse en un proceso de secularización en marcha, caracterizado por un pluralismo religioso, limitado aún, pero en

construcción. Este fenómeno se ilustra a través de las tendencias generales de los resultados del Latinobarómetro 2013 (Banco de Datos, 2014) que muestran que para el año 2013 Costa Rica presenta un 62% de católicos y un 21% de evangélicos, cuando en 1996 el país tenía 81% de Católicos y 9% de Evangélicos según la misma encuesta regional. De tal forma que los evangélicos han aumentado considerablemente, mientras que los católicos han disminuido de forma notoria en casi dos décadas. Aunque este estudio no cuantifique otros tipos de creencias o la falta de creencias, existe al menos un 17% de costarricenses que se ubica en estos rangos.

Es necesario señalar que las cifras mencionadas pueden ilustrar "las crisis de sentido" (Berger y Luckman, 1997), producidas por el pluralismo religioso en la actualidad, al provocar el debilitamiento de antiguos monopolios religiosos. Sin embargo, al mismo tiempo, el pluralismo presenta una serie de posibilidades de elección religiosa para cada individuo, que muestran la recomposición de lo religioso (Hervieu-Léger, 1993) en su acción en contextos locales y globales.

Esta perspectiva permite estudiar la educación religiosa en la actualidad nacional, como una realidad mutante, tanto por las acciones del cuerpo docente como por las del estudiantado, cuyas relaciones pedagógicas no sólo se reelaboran en torno a la enseñanza, sino que se comprenden de manera más democrática y pluralista en este nuevo contexto.

El pluralismo religioso tiene características que varían de país a país, como se desprende de los estudios de Mallimacci y Giménez (2007) y de García Ruiz (1992), en Argentina y Guatemala respectivamente. No obstante, las características comunes a la región latinoamericana parecen ser la ruptura del monopolio católico en la vida pública, el ascenso vertiginoso del movimiento pentecostal, la circulación de creyentes y el surgimiento de religiones identitarias que extraen del acervo indígena o afrodescendiente sus creencias y prácticas, representando estas últimas, un claro movimiento de resistencia en términos socio-culturales.

Esta situación no es ajena a Costa Rica, pues desde el 2006, ya una encuesta del Instituto de Estudios Sociales en Población de la Universidad Nacional (IDESPO) mostraba que más del 50% de los entrevistados opinaba que se podía prescindir de la educación religiosa en las escuelas, lo cual evidencia un proceso de secularización social que sin duda implica desafíos y mayor retroalimentación con el estudiantado para el cuerpo docente.

En sintonía con estos hallazgos, según los datos del departamento de estadística del Ministerio de Educación Pública (Villegas, 2014), del 2009 al 2010 aumentó un 3% el abandono de las clases de religión en secundaria, pues de los 426.735 estudiantes matriculados, un 43,3%, no asistió a las lecciones en el 2010, lo cual representa 184.776 estudiantes.

Según los datos arrojados en 2013, por la II Encuesta Nacional de Juventudes, de los jóvenes entre 15 y 35 años, un 74,5% se siente cercano o pertenece a alguna religión, creencia o iglesia, mientras que un 25% sostiene que no se siente cercano a ninguna de las opciones mencionadas. Sin embargo, esta misma encuesta revela que en relación con la participación de jóvenes en diferentes tipos de grupos (ecologistas, artísticos, deportivos, etc.), las mujeres son quienes mayoritariamente han participado en grupos religiosos, con un 17,5% en el último año, categoría que además es la que tiene mayor calificación sobre otros tipos de grupos para las mujeres. En el caso de los hombres, la mayoría se inclina por grupos deportivos (20,6%) seguido de un 13,8% de hombres que participa en grupos religiosos. Si este nivel de vinculación con los grupos religiosos se ve de forma comparada entre el área urbana y rural, en la primera hay un 23,6% de jóvenes y en la segunda apenas un 7,6%. La participación juvenil es baja, pero presenta porcentajes altos en referencia a lo religioso. Este estudio muestra también la diversidad de creencias dentro de este sector, conformado por adolescentes y adultos jóvenes, como se observa a continuación.

Cuadro 1. Diversidad de creencias en Encuesta Nacional de Juventudes 2013

	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %
Creencia en Dios	47,1%	1,7%	50,4%	0,5%	97,4%	2,2%
Creencia en Jesucristo	45,8%	2,9%	49,2%	1,5%	95,0%	4,4%
Creencia en alguna divinidad no cristiana	2,9%	45,7%	2,2%	48,2%	5,1%	93,9%
Creencia en los santos	24,8%	23,7%	27,4%	23,3%	52,2%	47,0%
Creencia en el diablo	30,4%	18,3%	29,9%	20,8%	60,4%	39,1%
Creencia en la astrología	9,8%	39,2%	8,7%	41,9%	18,5%	81,1%
Creencia en el Tarot o el I Ching	2,1%	46,7%	2,7%	48,1%	4,8%	94,9%
Creencia en la reencarnación	10,7%	37,6%	10,7%	39,3%	21,4%	76,8%
Creencia en los ángeles	36,1%	12,6%	40,4%	10,3%	76,5%	23,0%
Creencia en la magia	6,8%	42,0%	5,2%	45,5%	12,0%	87,6%
Creencia en el chamanismo	3,9%	44,5%	2,5%	48,0%	6,4%	92,5%

A partir del contexto nacional en transformación y de los datos mencionados, se evidencia la importancia de haber realizado una investigación que permitiera explorar en Costa Rica, las diferencias y las semejanzas entre las prácticas de la educación religiosa realizadas por la población docente responsable de impartir esta materia, y las percepciones que tiene sobre estas prácticas el estudiantado de tercer ciclo y de educación diversificada del sistema público costarricense. Este sector educativo, es de singular relevancia como parte de las unidades de análisis, pues tiene la característica de haber recorrido toda la ruta escolar, lo cual implica el conocimiento de la currícula de educación religiosa desde la primaria hasta la educación secundaria, un hecho que confiere un valor comunicacional único a su experiencia estudiantil en una época de transición cultural.

Como hipótesis general, se planteó que el desarrollo de este estudio mostraría más diferencias que semejanzas entre lo impartido por el cuerpo docente y lo percibido por el estudiantado. Por ello, esta investigación buscó a su vez determinar los criterios a partir de los cuales se practica la educación religiosa en Costa Rica y los derroteros sugeridos por las huellas que deja en el sector estudiantil.

II. Matriz de logros con respecto a objetivos propuestos

Objetivo general

Explorar el vínculo entre las prácticas de la educación religiosa en la población docente que imparte esta asignatura, y las percepciones que tiene sobre ellas el estudiantado de tercer ciclo y de educación diversificada del sistema educativo costarricense.

Cuadro 2. Matriz de logros

Objetivos específicos	Indicadores	Porcentaje de cumplimiento
1. Identificar los principales tipos de temas generadores, metas y actividades de comprensión utilizados en las clases de educación religiosa por la población docente.	Un documento de antecedentes sobre las prácticas en la educación religiosa en Costa Rica	100% de cumplimiento.
2. Relacionar la práctica pedagógica del personal docente de la asignatura de educación religiosa con el uso de elementos del contexto socio-cultural costarricense en sus clases.	a. Un cuestionario de 13 preguntas cerradas. b. Una base de datos estadísticos sobre las prácticas pedagógicas de una muestra de los docentes de educación religiosa en el sistema de educación pública costarricense. c. Un Informe Parcial de la fase 1 de la investigación.	100% de cumplimiento.
3. Conocer las percepciones y las expectativas del estudiantado sobre los contenidos y la estrategia pedagógica de la asignatura educación religiosa.	a. Una guía de tópicos para los grupos focales. b. Diez grupos focales realizados con estudiantes de colegios urbanos y rurales. c. Un cuadro-resumen de las percepciones del estudiantado de educación diversificada sobre la educación religiosa en secundaria.	100% de cumplimiento.
4. Comparar y analizar las diferencias y las semejanzas entre la práctica docente y la percepción estudiantil alrededor de la educación religiosa.	Un informe final de investigación.	100% de cumplimiento.

III. Productos directos e indirectos

Los productos directos obtenidos en esta investigación son:

- Un documento de síntesis de los antecedentes sobre las prácticas de la educación religiosa en Costa Rica.

- Un cuestionario de 13 preguntas cerradas aplicado a una muestra de docentes de educación religiosa del sistema de educación costarricense.

- Una base de datos estadísticos en Excel sobre las prácticas pedagógicas de una muestra de docentes de educación religiosa del sistema de educación costarricense.

- Un cuadro-resumen de las percepciones del estudiantado de tercer ciclo y educación diversificada sobre la enseñanza de la religión en secundaria.

- Un informe de investigación analítico de los resultados obtenidos a partir de los productos mencionados.

Los productos indirectos de la investigación son:

- Fomentar la participación estudiantil dentro del proceso pedagógico.

- Promover buenas prácticas de comunicación entre el profesorado y la población estudiantil.

IV. Fusión entre catequesis y educación escolar: Contexto y antecedentes sobre la educación religiosa en Costa Rica

Según las investigaciones consultadas, la educación religiosa en Costa Rica se caracteriza por surgir de la catequesis de la Iglesia católica y posteriormente logra desvincularse de esta, al menos en términos institucionales, mas no necesariamente de contenido, lo cual es relevante para los objetivos de este estudio. El desarrollo paralelo de la educación religiosa y de la catequesis, conlleva entonces la necesidad de exponer los escenarios en los cuales se construye esta relación, así como su aparente separación y derroteros actuales. Con este fin, se ofrece una sinopsis histórica y seguidamente se rinde cuenta de los "programas de educación religiosa" vigentes para III ciclo y educación diversificada, así como de las investigaciones contemporáneas realizadas en la materia.

1. Colonización de imaginarios

La conquista y colonización del continente americano constituyen procesos de reemplazo de una visión de mundo plural, a través de la imposición de una cosmovisión excluyente promovida por el catolicismo, sin prever desde luego, la posibilidad de sincretismos, de otros tipos de proselitismo religioso o de reavivamientos de creencias ancestrales posteriores. Según los datos del obispo Bernardo Augusto Thiel y Hoffman, referidos por Bolaños y Madrigal (1989), en Costa Rica, este proceso inicia mediante la labor del sacerdote Diego de Agüero, acompañante del conquistador Gil

González Dávila, que consiguió bautizar a 11.297 indígenas entre 1522 y 1523, a costa del aniquilamiento de personas, relaciones sociales e instituciones autóctonas, que constituían la base de las sociedades constituidas al momento de la conquista, a lo cual contribuyó Fray Agustín de Ceballos, con la traducción de la doctrina católica al huetar a finales del siglo XVI.

El mismo obispo Thiel continuó este proceso, realizando un trabajo de adoctrinamiento en Talamanca, Guatuso, Térraba, Boruca y Chirripó, que culminó con su obra *Apuntes lexicográficos de las lenguas y dialectos de los indios de Costa Rica*, publicada en 1882, como un recurso para facilitar el trabajo a otros misioneros (Bolaños y Madrigal, 1989: 14). Ciertamente, el genocidio etno-cultural vivido en otros territorios no se manifestó con la misma intensidad en Costa Rica, cuya población no solamente era más escasa, sino que también durante la Colonia tendió tanto al mestizaje forzado (mediante violaciones normalizadas a mujeres indígenas y afrodescendientes), como a la expansión de una matriz cultural fundamentada en el catolicismo español. Sin embargo, después de la independencia, a la cual la incipiente república entró con un carácter confesional de orden católico, se dio un significativo crecimiento económico que tuvo como base la exportación de café. En este sentido, Molina (2007-2008: 154) apunta que:

> "Una de las mayores diferenciaciones experimentadas por la sociedad en esta época fue de tipo cultural: mientras campesinos y artesanos permanecían fieles a identidades coloniales de base católica, los sectores medios y acomodados de las ciudades, en particular los josefinos, tendían a secularizarse y a europeizarse. Tal tensión cultural, evidente ya en la década de 1840, se profundizaría en los decenios siguientes y debería esperar hasta finales del siglo XIX para su resolución parcial (Molina y Palmer, 2004)".

En cuanto a la educación, la Casa de Enseñanza de Santo Tomás (1814) cuya formación era para secundaria e incluía teología moral, se convierte posteriormente en la Universidad de Santo Tomás

que cierra en 1888. De acuerdo con Molina (2007-2008: 162) "entre 1845 y 1884 fueron fundados 24 colegios: 19 de varones y 5 de mujeres, 20 de carácter secular y 4 religiosos" cuyo cierre se da rápidamente. El Seminario se funda hasta 1878, el cual, pese a estar dedicado a la preparación para el sacerdocio termina admitiendo a quienes solamente deseaban realizar estudios secundarios.

En esta época, la Iglesia católica era aún la única fuente de sentido social y moral para la mayoría de la población, lo cual se reflejaba no sólo en la confesionalidad presente en la Constitución de la República de Costa Rica, sino también como lo menciona Molina (2007-2008: 169-170), en el Reglamento de Instrucción Primaria de 1869, que afirmaba 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).

No obstante, también en 1869 se aprobaba la tolerancia constitucional hacia otros cultos, bajo la administración de Jesús Jiménez, lo cual reforzó el presidente Tomás Guardia en 1871, seis años después de la fundación de la Logia Masónica en Costa Rica.

Incluso, según Molina (2007-2008: 172), hacia 1814 ya es posible señalar la aparición de algún indicio de secularización en los docentes, en razón del abandono de los sacerdotes de la educación elemental. En el caso de las mujeres, estas pudieron optar por la docencia hasta después de 1850, cuando fueron admitidas en las escuelas (diferenciadas por sexo), para llegar a representar casi un 44% del total de docentes en 1883.

Un impulso a la secularización en este contexto, se manifestó con la aprobación de las denominadas "leyes anticlericales" en 1884, que en el gobierno de Próspero Fernández se materializaron en la expulsión del obispo Thiel, en la secularización de los cementerios, en la prohibición de las órdenes monásticas y de las

procesiones fuera de los templos, así como en la declaración de la enseñanza laica (la religión fue sustituida por educación cívica y por moral), y en la denuncia en 1885, del Concordato firmado en 1852. A estas medidas secularizadoras, de influencia liberal y surgidas de la educación superior transmitida a parte de la élite costarricense a mediados del siglo XIX en Europa, se le sumó la aprobación de la Ley Fundamental de Instrucción Pública en 1885 y de la Ley General de Educación Común en 1886, ambas de base laica. Igualmente, la entrada en vigencia del matrimonio civil y del divorcio en 1886, en conjunto con la creación del Registro Civil en 1888, representaron la constitución del segundo umbral de laicización para el Estado costarricense, que sin embargo, no se concretó en el retiro de la confesionalidad del Estado, ni en la laicización de las instituciones y tampoco en la secularización de la sociedad (Fuentes Belgrave, 2014).

No es fortuito, que para contrarrestar los aires de secularización, el obispo Thiel haya iniciado la redacción de dos catecismos adaptados a Costa Rica en 1886, así como que publicara en 1888 una *Explicación del Catecismo Abreviado de la Doctrina Cristiana* y en 1890 una traducción del *Catecismo preservativo contra los errores modernos*, publicado, para su amplia difusión, en el semanario de la Iglesia, el Eco Católico (Bolaños y Madrigal, 1989).

Las "leyes anticlericales", más allá de causar conflictos con la jerarquía eclesiástica y con sectores conservadores, no provocaron cambios societales significativos, pues no se vincularon con los intereses de la población, únicamente con los de las élites liberales en el poder, para las cuales estas leyes parecían implicar un alto costo político, que pudieron medir en las urnas electorales en 1889. Si bien, hubo algunas expresiones de ateísmo y descreimiento, como las denomina Molina (2004) entre las capas medias de la población de San José, producto quizás de la expansión de la defensa de una moral laica en el Liceo de Heredia, por parte de su director Roberto Brenes Mesén en 1907, finalmente se impuso la visión de la Iglesia católica.

De esta forma, la renegociación entre autoridades políticas y eclesiásticas, introdujo la enseñanza opcional de la religión, como lo describe Molina (2007-2008: 206-207): "Tras el triunfo de la oposición en 1889 y la llegada de Rodríguez a la presidencia en 1890, en junio de este año se emitió un decreto que estableció que los días sábados, de 11 de la mañana a dos de la tarde, serían suspendidas las lecciones regulares con el fin de que los niños y las niñas, de los padres que así lo desearan, pudieran recibir instrucción religiosa". Un curso que fue reglamentado por el obispo Thiel, quien estableció que las horas dedicadas a este fin se dividieran entre la enseñanza del catecismo y de la "historia sagrada" (Bolaños y Madrigal, 1989).

Posteriormente, como relatan Bolaños y Madrigal (1989: 20), el primer arzobispo de San José, Rafael Otón Castro, publicó en 1935 un decreto pontificio donde ordenaba entre otros, la creación de escuelas catequísticas en cada parroquia, medida que fue innecesaria, dado que las escuelas públicas ya ofrecían esta misma formación. El obispo Castro también fundó la Cofradía de la Doctrina Cristiana con 39 maestras catequistas "a fin de combatir el laicismo[1] desde la niñez" e incluso llegó a recoger 11.000 firmas "solicitando al Congreso Constitucional hacer Ley de la República la enseñanza religiosa en escuelas y colegios".

Si bien la enseñanza de la religión ha sido una constante en la historia costarricense, en la década de 1940 se destaca aún más su relevancia, de tal forma que la presión religiosa obtiene frutos, pues la legislación liberal aprobada a finales del siglo XIX se abroga en 1941 por el presidente Rafael A. Calderón Guardia en alianza

1 De forma general, los grupos religiosos tienden a homologar laicismo y laicidad, pese a que su significado difiere. Para Milot (2008: 11) el laicismo es "una doctrina o una ideología que tiende a hacer de la laicidad un combate en contra de las pretensiones de las Iglesias para gobernar la vida pública". Asimismo, Milot indica que la neutralidad del Estado, la independencia de lo político y de las instituciones públicas en relación con las normas religiosas, la libertad de conciencia y de religión, así como la igualdad de los individuos con convicciones distintas, son los elementos constitutivos de la laicidad.

con el obispo Víctor Manuel Sanabria, lo cual si bien convirtió a la educación religiosa en una materia opcional, no incluida en el plan de estudios de la época, la hizo obligatoria en la práctica, pues debía aprobarse. Igualmente, la Asamblea Legislativa acordó en este decenio equiparar los títulos de secundaria de los colegios privados con los públicos, así como elevar a los sacerdotes católicos que enseñaban, a la categoría de maestros especiales y profesores de Estado (Molina, 2007-2008). También en 1941 se creó la Jefatura Técnica de Religión, coordinada por un sacerdote, y dependiente tanto del Ministerio de Educación como de la Iglesia católica, lo cual hizo que su trabajo catequístico en las parroquias fuera indistinguible de su labor en el ámbito escolar, invalidando cualquier diferenciación institucional que hubiera restado, como producto de la secularización truncada en Costa Rica.

Por otra parte, desde 1944 se había organizado la Escuela Catequística Arquidiocesana, que dio origen en 1950 al Instituto Pedagógico de la Religión, cuyo objetivo era preparar dobles agentes de evangelización, es decir, que sirvieran tanto a la catequesis parroquial como a la educación religiosa católica impartida en las escuelas. La realización del I Congreso Catequístico en 1947, reviste importancia, pues su énfasis estuvo en consolidar la educación religiosa dada en las escuelas, asegurando que el nombramiento y supervisión de los profesores de religión, así como la aprobación de programas y contenidos, emanaría solamente de las autoridades eclesiásticas. También se definió que:

> "El nombramiento del Director Técnico de Religión se ha de hacer de mutuo acuerdo entre la autoridad eclesiástica y la secretaría de Educación Religiosa. Al efecto se pide que la Ley permita a la autoridad eclesiástica la presentación de una terna de sacerdotes, a fin de que el Ejecutivo nombre a uno de esos tres, el cual no podría ser removido por el Ministerio de Educación, sino por razones justas". (Bolaños y Madrigal, 1989: 51)

En este contexto, muy distante del imaginado por los presidentes Tomás Guardia y Próspero Fernández a finales del siglo XIX, se efectuó el II Congreso Catequístico en 1950, el cual emitió una serie de disposiciones tanto para los contenidos religiosos en cada grado de primaria como de secundaria, en directa correspondencia con los del Catecismo Arquidiocesano, además de acordar la solicitud al Ministerio de Educación Pública de que "la asignatura Religión Católica sea incluida en todas las secciones de colegios de segunda enseñanza" así como "insistir en el púlpito, en el confesionario, a domicilio, en la escuela y por todos los medios que sugiere el celo, en hacer entender a los padres de familia la grave obligación que tienen de seguir mandando sus niños al Catecismo una vez hecha la Primera Comunión" (Bolaños y Madrigal, 1989: 25, 27).

El siguiente obispo, Rubén Odio Herrera, prosiguió estos objetivos en defensa del catolicismo ante el protestantismo, pues si bien, el Colegio Metodista había sido fundado desde 1921 y el Colegio Adventista en 1927, es hasta 1950 que se funda la Alianza Evangélica Costarricense, una iniciativa creada por la Iglesia metodista, las Asambleas de Dios, la Iglesia bautista y el Seminario Bíblico Latinoamericano, entre otros, que sin duda fue motivo de preocupación para la Iglesia católica.

De tal forma, que en el III Seminario Catequístico, consumado en 1957, se especificaron y buscaron reformas para la educación religiosa en las escuelas, donde por ejemplo, se resaltaba la estrecha colaboración existente entre la Iglesia y el Estado: "Que se haga público reconocimiento, a través del Ministerio de Educación Pública, de la valiosa cooperación que los directores de escuelas dan a la obra del catecismo parroquial, y de profunda gratitud que por esta labor expresa el III Seminario Catequístico Nacional" (Bolaños y Madrigal, 1989: 25, 27).

Después de la II Guerra Mundial, Costa Rica admitió la creación de colegios dirigidos por órdenes monásticas, cuya calidad

académica según Molina (2007-2008), era inferior a la brindada por la educación pública entre los años de 1950 y 1970, una situación que pudo haber apuntado al favorecimiento de la educación laica, pero constituyó una tendencia que posteriormente se revertiría.

2. La readecuación educativa post-conciliar

Según Opazo (1987) los docentes dentro del sistema público se encontraban lo suficientemente secularizados para separar su trabajo de su fe y equilibrar el fenómeno de la recatolización educativa instaurada por el Estado costarricense bajo la égida de la Iglesia, hasta finales de la década de 1960. Fue entonces cuando la Iglesia católica promovió también dentro del laicado movimientos de renovación espiritual que posteriormente alimentarían la práctica docente de la enseñanza de la religión como una forma de promoción de la fe que se implantaría a partir de 1970, en las condiciones que retrata Molina (2007-2008: 289): "los educadores formados antes de la recatolización empezaron a jubilarse y fueron sustituidos por una nueva generación de docentes, provenientes al parecer de familias de extracción cada vez más popular y, por lo general, menos secularizadas y con un capital cultural menor al de sus predecesores".

Precisamente, según reseñan Bolaños y Madrigal (1989: 52) los programas para secundaria aprobados en el II Seminario Catequístico de 1957 y la ponencia presentada por la Delegación de Costa Rica en el Primer Congreso Centroamericano de Catequesis en 1968, fueron la base de los programas de educación religiosa para I y II ciclo, así como para el Catecismo Nacional, llamado "Al encuentro con Jesús", utilizado indiscriminadamente tanto en las escuelas como en las parroquias.

La Asesoría General de Educación Religiosa se creó en 1975 por Decreto Ejecutivo, reestructurando a la antigua Jefatura Técnica de Religión, pero dependiente todavía del Estado y de la Iglesia.

Fue dirigida por Antonio Troyo Calderón, quien antes de pensionarse del cargo y convertirse en obispo en 1979, dejó instituido un cuerpo de sacerdotes que actuarían como vigilantes asesores regionales de la Iglesia en materia de educación religiosa en todo el territorio nacional.

Bajo la influencia del II Concilio Vaticano y de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín (1968), se dio una reorganización del Instituto Pedagógico de la Religión, que incluyó tres áreas: la bíblico-religiosa-pastoral, la psico-social y la didáctica, pero fue hasta 1980 que el Instituto quedó bajo la responsabilidad directa de la Conferencia Episcopal. Fue reconocido entonces, como una Escuela Normal Superior por el Consejo Superior de Educación, lo cual en la práctica, oficializó esta única formación para profesores en lo que pasó a denominarse educación religiosa, para I, II y III ciclo, así como para educación diversificada. Únicamente entre 1981 y 1983 se contó con la colaboración de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, para otorgar el Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en la Enseñanza de la Religión, a quienes optaran por especializarse en III ciclo y educación diversificada, pero la Conferencia Episcopal anuló este convenio en 1983 (Bolaños y Madrigal, 1989).

En 1982 la Asesoría General de Educación Religiosa se convirtió en el Departamento de Educación Religiosa, aún dependiente de la Conferencia Episcopal y en coordinación con la Comisión Nacional de Catequesis y el Instituto Pedagógico de Religión. No es sino hasta I Encuentro Nacional de Catequesis, en ese mismo año, que se reconoce algún nivel de autonomía al Departamento de Educación Religiosa en relación con sus funciones escolares, que no obstante, se continúan considerando complementarias a la catequesis parroquial e impiden cualquier tipo de laicización, aunque el Departamento de Educación Religiosa fuera parte del Ministerio de Educación Pública. En este sentido, indican Bolaños y Madrigal (1989: 54) que:

> "el Director del Departamento ha sido delegado ante el Servicio Civil para dos funciones específicas: miembro del jurado calificador para aquellos asuntos que atañen al personal de Educación Religiosa, y para dar la misión ("missio") oficial de la Conferencia Episcopal a los candidatos que pueden, a juicio de ésta, optar por un puesto en propiedad, dado que el Ministerio de Educación Pública no establece a ningún docente de educación religiosa en esa condición, si no le ha sido extendida la autorización oficial de la Iglesia. Sin embargo, algunos docentes, una vez recibida la "missio" y confirmado su nombramiento, olvidan las cualidades que les hicieron acreedores a ello, tales como testimonio personal y disposición a actualizarse continuamente. También hay quienes usan su puesto en propiedad para la difusión de ideologías".

El papel evangelizador de la educación religiosa era ya bastante explícito dentro del sistema de educación pública, pues sólo con la autorización de la Iglesia o "misio", se podía devenir docente de educación religiosa. En 1986 el Departamento se transformó en Sección de Educación Religiosa, y según el Decreto ejecutivo N. 17051-MEP, "encargada de integrar la acción de la Iglesia y del Estado en la dirección, orientación y coordinación de la Educación Religiosa en todos los ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo" así como orientada a "anunciar y profundizar el mensaje cristiano en forma sistemática y progresiva para propiciar el diálogo entre fe y cultura" (Bolaños y Madrigal, 1989: 58).

Posteriormente, el Instituto Pedagógico de la Religión, se integra a la Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente, autorizada por el CONESUP en 1993, como una institución de educación superior de carácter privado, bajo la autoridad de la Conferencia Episcopal. Actualmente tiene sedes en Moravia y Pérez Zeledón (San José), San Carlos (Alajuela), Ciudad Neilly (Puntarenas) y Nicoya (Guanacaste). Esta universidad continúa formando docentes de educación religiosa, mediante la integración de lo que fue el Instituto Pedagógico de la Religión a las carreras de pedagogía y teología, además de impartir otras carreras

como filosofía, psicología, administración de empresas e ingeniería de sistemas.

3. Los puntos de giro del siglo XXI

Con la creación de la Universidad Católica, se formó un monopolio de la Iglesia, en el cual únicamente sus estudiantes y egresados de docencia, eran habilitados con la "missio canónica" para impartir educación religiosa, pese a ser docentes laborando para el Ministerio de Educación Pública. Según Pizarro (2007) en un pronunciamiento público en 2005, el Consejo Universitario y la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, de la Universidad Nacional cuestionaron esta situación, pero su crítica fue rechazada por la Conferencia Episcopal, sin que el Ministerio de Educación Pública manifestara ninguna reacción. En este sentido, en julio de 2008 se interpuso una acción de inconstitucionalidad contra:

> "el artículo 34, párrafo segundo, del Reglamento a la Ley de Carrera Docente (Decreto Ejecutivo No. 2235-E-P de 14 de febrero de 1972), el artículo 90 del acta de la sesión No. 10-90 de la Conferencia Episcopal de Costa Rica, celebrada el 13 de setiembre de 1990, el "Reglamento sobre el otorgamiento y la revocatoria de la missio canónica", aprobado por la Conferencia Episcopal el 30 de noviembre de 2001, reformado el 20 de febrero de 2003 y el "Instructivo del Reglamento sobre el otorgamiento y revocatoria de la missio canónica", promulgado por la Conferencia Episcopal de Costa Rica el 20 de febrero de 2003"[2].

El recurso fue liderado por la Universidad Nacional en su presentación, y coadyuvado por la Federación de Estudiantes de la Universidad Nacional, la Procuraduría General de la República y el Instituto Tecnológico de Costa Rica, debido a que los artículos

2 Sala Constitucional de Costa Rica (2010). Exp: 08-010483-0007-CO, Res. Nº 2023-2010. Recuperado el 27/01/15 de: http://sitios.poderjudicial.go.cr/salaconstitucional/Constitucion%20Politica/Sentencias/2010/10-002023.html

y reglamentos citados, obligaban a obtener la autorización eclesiástica o la "missio" para ejercer su profesión, a cualquier docente de educación religiosa, independientemente de que reuniera o sobrepasara los requisitos académicos previstos, y de forma arbitraria a cualquier criterio técnico del Ministerio de Educación, siendo evaluado el docente en relación a su práctica religiosa, el cumplimiento de los sacramentos católicos y su conducta moral[3]. El mismo reglamento aclaraba que los únicos susceptibles de obtener la "missio" eran los graduados de la Universidad Católica, promoviendo el monopolio educativo de una entidad privada en servicios que brinda el Estado a través del derecho a la educación, así como la discriminación laboral hacia los graduados de la Universidad Nacional y de la Universidad Estatal a Distancia, e imponiendo el catolicismo como único contenido de la educación religiosa estatal, lo cual violenta la libertad de enseñanza religiosa en relación con otras creencias o con la increencia.

La sentencia de la Sala Constitucional falló a favor de esta acción el 2 de febrero de 2010, concluyendo, entre otros argumentos fundamentales para la discusión sobre la enseñanza de la religión en Costa Rica, que:

> "A partir de la regulación separada de la religión y la educación en la norma fundamental, resulta factible inducir el principio de la neutralidad religiosa del Estado en el ámbito educativo, de acuerdo con el cual los poderes públicos deben asumir una posición aconfesional en el terreno educativo para promover y fomentar la diversidad y libertad religiosa (...) el artículo 1° de la Constitución Política, a partir de la proclamación del Estado costarricense

3 Este supuesto para la obtención de un puesto público no fue fundamentado en el recurso de inconstitucionalidad, pese a mencionarse que personas en unión libre, casadas civilmente o madres solteras, se les negaría la "missio", de lo cual se desprende que también se rechazaría a personas divorciadas o cuyas identidades de género o sexuales no correspondieran con el modelo heterosexual. Es decir, que el supuesto moral para el otorgamiento de la autorización eclesiástica para trabajar como docente no sólo violentaba derechos laborales, sino también el derecho a la vida privada y a la intimidad, así como el derecho a la identidad.

> como una "República", supone la consagración del principio republicano al que 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 (...) la educación pública debe ser, eminentemente, laica para que se asegure el logro de los fines de ésta tales como la tolerancia, la comprensión y el entendimiento entre todos los grupos religiosos, todo en aras de actuar el valor superior a la paz o la coexistencia pacífica de los pueblos y sus diversos grupos religiosos (...) El carácter confesional del Estado no debe proyectarse o reflejarse en los contenidos de la educación pública que debe ser libre y pluralista. El derecho de manifestar la religión o sus creencias, individual o colectivamente, a través de la enseñanza o de los padres o tutores legales de garantizar que los menores de edad reciban la educación religiosa que esté de acuerdo con sus convicciones (artículos 18, párrafo 4°, del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y 12, párrafo 4°, de la Convención Americana sobre Derechos Humanos), es garantizado a través de la educación privada, por cuanto, las confesiones, congregaciones o iglesias reconocidas pueden fundar y crear centros de enseñanza específicos, a tenor del texto constitucional (artículos 79 y 80) o bien a través de un contenido ecuménico o bien más elástico u optativo de la materia de religión en la educación pública". (*Ibid.*)

De esta manera, se declaró inconstitucional el artículo 34, párrafo segundo, del Reglamento a la Ley de Carrera Docente, declarando improcedente que la Iglesia católica otorgue su autorización o "missio" para impartir lecciones de religión en el sistema público, pues esto contraría tanto lo establecido en la Constitución como en los derechos humanos y el derecho internacional, instando al Ministerio de Educación tanto al rediseño curricular de la enseñanza de la religión, como a desligarse en forma organizacional y administrativa de la Iglesia católica.

¿Constituyó esta sentencia constitucional un aval para la resecularización de la enseñanza en escuelas y colegios costarricenses? Estudiar el contenido de las prácticas educativas de los docentes de educación religiosa es parte de los objetivos de esta investigación,

sin embargo, al menos en relación con los programas educativos en vigencia, no parece impulsarse desde la citada neutralidad del Estado costarricense, una "enseñanza religiosa pluriconfesional que fomente (...) el respeto por los derechos fundamentales y humanos, la tolerancia, el respeto de la dignidad humana y de la diversidad religiosa, la interdicción de cualquier discriminación por razón religiosa o de otra índole, la amistad, el entendimiento y la comprensión entre los diversos grupos religiosos, la paz y la justicia"(*Ibid.*), según la interpretación de la Sala Constitucional.

4. Los contenidos de la educación religiosa

Debido a que esta investigación se concentra en las prácticas de docentes y percepciones de estudiantes de tercer ciclo y educación diversificada, únicamente se comentarán los respectivos programas educativos correspondientes a los niveles indicados.

Es importante señalar que, por una parte, fueron revisados los programas de 2004, que dicen "integrar los temas transversales", en ocho de los sub-contenidos establecidos por año lectivo (7mo, 8avo, 9no, 10mo y 11mo). Estos "temas transversales" definidos por el Ministerio de Educación Pública son: 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 Paz. Curiosamente, en el programa mencionado no se desarrollan el resto de los sub-contenidos, es decir, los apartados desglosados en cada uno de los ocho contenidos principales para cada año lectivo, pues se aduce que esos sub-contenidos ya tenían integrados "los temas transversales", desde la versión anterior de estos programas aprobados en 1996, cuyos contenidos o temas generales en realidad, datan de 1988, con algunos cambios, más de forma que de fondo.

En otras palabras, los programas actuales de educación religiosa, fueron aprobados mucho antes de la sentencia de la Sala Constitucional dada en 2010, aunque quizás lo más sorprendente sea

que se mantengan todavía vigentes, en franca contraposición a la interpretación expuesta de la Sala Constitucional, referente a la enseñanza de la religión en Costa Rica.

En la fundamentación de ambos programas educativos en 2004, no sólo se hace hincapié en la ética cristiana, sino que se mencionan directamente distintas encíclicas papales y se declara que "desde el ámbito eclesial actual e integrada al Sistema Educativo Costarricense, la Educación Religiosa ha asumido la perspectiva de la evangelización" (Programa de educación religiosa educación diversificada, 2004: 2)[4]. Igualmente, en cuanto a la razón jurídica de este tipo de asignatura, incluso se cita mal y de forma incompleta el artículo 75 de la Constitución Política de Costa Rica, anotando escuetamente que "la religión católica es la religión del Estado", sin mencionar, que el mismo artículo declara: "el cual contribuye a su mantenimiento, sin impedir el libre ejercicio en la República de otros cultos que no se opongan a la moral universal ni a las buenas costumbres". En términos ya claramente inconstitucionales, se brinda asimismo, una "razón eclesial" para la existencia de dicha materia, cimentada en el "Evangelio de Jesucristo" y en la "nueva evangelización". Todavía más lejos, se define la naturaleza de la educación religiosa como "una acción eclesial" en el sistema educativo costarricense y como "una acción educativa que se apoya en la fe y en la vivencia cristiana" (*Ibid*.:7). Todas afirmaciones ya presentes en los programas de 1996, a excepción de que este tipo de enseñanza constituye una acción educativa, cuya definición citada anteriormente, pertenecía a las características de su carácter de "acción eclesial".

De forma contradictoria, en 2004 se afirma por un lado que la educación religiosa se caracteriza por "tener elementos y principios teóricos de carácter pedagógico, religioso y evangelizador, conforme a la interpretación cristiana católica", pero también por "asumir el criterio ecuménico y la libertad religiosa personal,

4 Ministerio de Educación Pública, División de Desarrollo curricular, Departamento de Educación Religiosa (2004). *Programa de educación religiosa educación diversificada*. MEP.

mediante el diálogo abierto y respetuoso con la cultura" (*Ibid*.: 8, 9). La interrogante es ¿cómo será posible este diálogo si la educación está concentrada en los dogmas de la Iglesia católica? Lo interesante es que en la versión de este programa en 1996, estas dos características constituían una sola, cuyas variables eran dependientes; se partía de lo católico para incluir lo ecuménico (Programa de Estudios: Educación Religiosa: III Ciclo, 1996:4)[5].

Se busca que la persona estudiante se transforme en "seguidor de Cristo en el Siglo XXI" (Programa de educación religiosa educación diversificada, 2004: 8, 9, 11), y "Jesús y la Iglesia católica", se ofrecen como modelos objetivos y realidades concretas a valorar por los estudiantes, en menosprecio de cualquier otra figura humanista perteneciente a otras visiones de mundo, religiosas o no. Por otra parte, los contenidos básicos se expresan en áreas centradas en "actuar como hijo/a de Dios", "colaborador en la obra de Dios", "ser seguidor de Cristo", donde sólo se alude a la "antropología cristiana" y a la "cristología" (*Ibid*. 17, 18), invisibilizando cualquier otra perspectiva plural, o el mismo análisis científico-social y teológico contextual, para el abordaje de los fenómenos religiosos. Esta perspectiva, dudosamente respetuosa de la pluralidad religiosa e intercultural de Costa Rica, se reproduce tanto en el programa de educación diversificada como en el de tercer ciclo. Sorpresivamente, en comparación con el programa de 1996, en 2004 se refuerza cuantitativamente el uso de la expresión "ser seguidor de Cristo en el siglo XXI", pero quizás lo más notorio fue plantear que se esperaba de los educandos en 1996, que: "Asuman una opción y una acción en el plano humano y religioso como propuesta activa y responsable" (Programa de Estudios: Educación Religiosa: III Ciclo, 1996: 5), y agregarle en 2004 al mismo enunciado: "para vivir y manifestar su condición de hijo e hija de Dios" (Programa de educación religiosa educación diversificada, 2004: 9).

5 Ministerio de Educación Pública (1996). *Programa de Estudios: Educación Religiosa: III Ciclo*. Ministerio de Educación Pública, San José.

Si en el programa actual de tercer ciclo, se revisan detenidamente los objetivos, contenidos, procedimientos, actitudes o valores y aprendizajes por evaluar, que paradójicamente corresponden a "los temas transversales" es posible localizar planteamientos educativos específicamente católicos, para séptimo, octavo y noveno año. Por ejemplo, el contenido 4.2 para séptimo año, expresa "la sexualidad manifestación de amor y de compromiso social, según principios cristianos" (Programa de educación religiosa tercer ciclo, 2004: 43)[6], que supone su análisis sólo mediante documentos del Vaticano y de la Biblia, para evaluar su integración al proyecto de vida propio, según los dogmas cristianos, sin referirse por ejemplo, a ninguna fuente relacionada con la concepción de la sexualidad como un derecho humano. Es resaltable también, que nunca se hable de igualdad de género, solamente de equidad entre hombres y mujeres, en este sentido, la oferta programática para octavo año, incluye en las actitudes o valores a fomentar, "la conciencia de la dignidad de la mujer como imagen de Dios y su complementariedad con el varón desde la perspectiva del Plan de Dios" (*Ibid.*: 50). Una actitud a evaluar entre jóvenes de 13 a 15 años, que promueve la subordinación patriarcal de las mujeres e ignora que por este motivo, la mayoría de las mujeres son víctimas de algún tipo de violencia sistemática en muchas sociedades.

Pese a que una notoria mayoría de la bibliografía general emana tanto de la Conferencia Episcopal como del Vaticano y de la Biblia, irónicamente en noveno año se menciona en los procedimientos para el estudiantado, la "determinación de formas y medios mediante los cuales la Iglesia como comunidad de creyentes y de seguidores de Cristo lleva a cabo su tarea evangelizadora dentro de un marco de tolerancia y de respeto de las diferencias culturales, religiosas y étnicas" (*Ibid.*: 63). ¿Cómo podrán los alumnos determinar estos mecanismos, si a lo largo de tres años únicamente han estudiado la dignidad humana, la familia y la sociedad, la

6 Ministerio de Educación Pública, División de Desarrollo curricular, Departamento de Educación Religiosa (2004). *Programa de educación religiosa tercer ciclo*. MEP.

cultura costarricense, la sexualidad, el trabajo, la ciencia y la tecnología desde una perspectiva exclusivamente católica? A esto se le añaden los contenidos particularmente enfocados tanto en las enseñanzas de Jesús como en la Iglesia católica. ¿Cómo se pueden fomentar la tolerancia y el respeto hacia los otros, si no se conoce más que un tipo de identidad posible?

En cuanto al programa de educación diversificada, la oferta programática no difiere mayormente de la de tercer ciclo, en la medida en que de nuevo dignidad humana, familia y sociedad, cultura costarricense, sexualidad, trabajo, ciencia y tecnología, Jesús, y la Iglesia, son los ejes organizadores de toda la materia que se espera ver en clase desde el punto de vista católico. Entre las actitudes o valores a promover en décimo año, se encuentra la "adopción en los diferentes ámbitos de su vida de la fe y la esperanza y el amor, valores propios de los seguidores de Cristo" (Programa de educación religiosa educación diversificada, 2004: 40). ¿El mensaje para los jóvenes de 16 a 17 años es que si no siguen a Cristo no serán dignos de percibir en sus vidas ni la esperanza ni el amor? Fomentar este tipo de actitudes alimenta la discriminación contra quienes no profesan el cristianismo y puede incluso perjudicar su autoestima, encontrándose las personas adolescentes en una etapa especialmente vulnerable.

En el caso de undécimo año, se busca propiciar en actitudes o valores "evidencia de actitudes de colaboración y de comunión en la comunidad de fe en la que participa", así como entre los objetivos se encuentra "3. Planificar opciones para concretar su compromiso cristiano de contribución al fortalecimiento de la identidad nacional desde valores cristianos" (*Ibid.* 43, 44). Esto se traduce en promover de forma abiertamente proselitista la afiliación a una congregación religiosa específica -la Iglesia católica según todos los contenidos estudiados- para que los estudiantes se involucren no sólo a nivel personal en sus rituales, sino que también equiparen su identidad nacional a su creencia religiosa, una peligrosa deriva del esencialismo nacionalista y fundamentalista, que riñe a todas

luces con una sociedad democrática y pluralista, como se pretende Costa Rica.

También en undécimo año, se trata la sexualidad, pero aquí se hace énfasis en cuanto a contenidos en "4.1 La vivencia de la sexualidad desde la óptica cristiana del matrimonio", así como actitudes o valores en "vivencia de los valores cristianos de castidad e integridad en las relaciones que establece con las personas con que se relaciona" (*Ibid*. 45). Afortunadamente, al menos se mencionan la paternidad y maternidad responsable, pero nuevamente, en los objetivos posteriores, se insiste, más enfáticamente que en décimo año en "8. Planificar dentro de su proyecto de vida opciones y acciones de evangelización de la cultura como miembro de una comunidad eclesial" (*Ibid*. 49). Aquí es posible identificar algunos rasgos del perfil esperado de la persona egresada después de once años de recibir clases de religión en el sistema de educación pública; un hombre o una mujer que espera casarse a través de la Iglesia católica, por lo cual no admite tener relaciones sexuales prematrimoniales, aunque las tenga con culpa y frustración, mientras lleva una vida de doble moral que le permite integrarse al menos nominalmente a la Iglesia católica, y eventualmente defender una identidad nacional de arraigo católico que excluye cualquier manifestación de otredad social. Estos son rasgos que coinciden de forma general con los hallazgos sobre católicos no practicantes, develados por la investigación sobre los cambios en las creencias religiosas en Costa Rica (Fuentes Belgrave, 2014).

Hay que señalar que la evolución de contenidos más evidente en estos programas, al menos para tercer ciclo y educación diversificada, se puede resumir de la siguiente forma; en los programas de 1981 todos los contenidos partían de la figura de Jesús y la de la Iglesia, con una ligera mención a la Virgen María, a partir de los cuales se desgranaban principalmente: 1. "el hombre", 2. la comunidad, 3. la familia, 4. dimensiones políticas y sociales, 5. justicia (distribuida entre la Biblia y la Doctrina Social de la Iglesia), 6. estudio de la realidad, 7. ciencia y fe, y 8. compromiso de vida

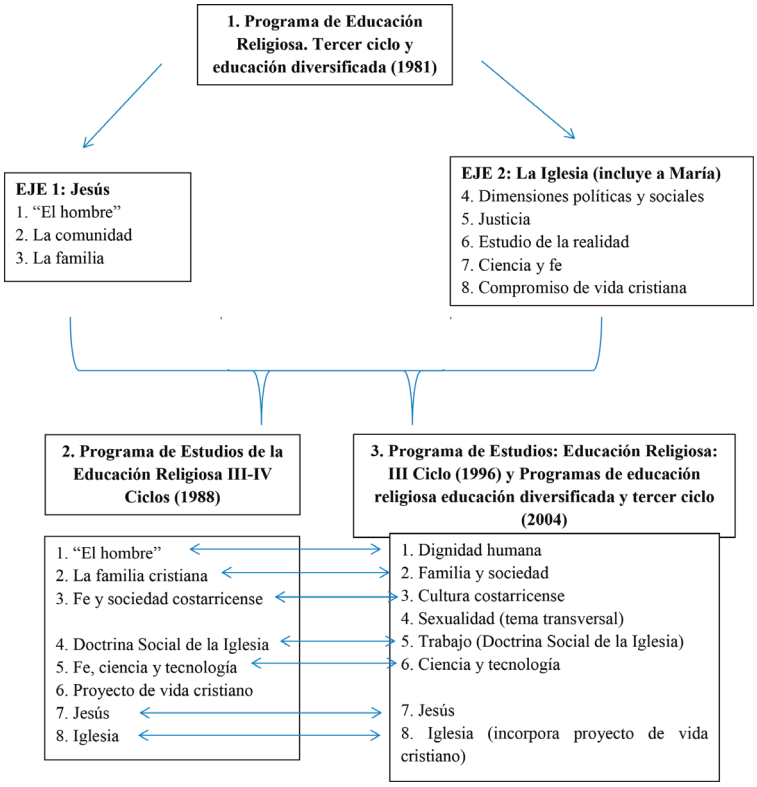
cristiana. Para 1988, los dos grandes ejes, Jesús y la Iglesia, fueron desplazados por los subtemas anteriores replanteados como contenidos, pero desde luego, en relación con los documentos eclesiásticos, así se configuran: 1. "el hombre", 2. la familia cristiana, 3. fe y sociedad costarricense, 4. Doctrina Social de la Iglesia, 5. fe, ciencia y tecnología, 6. Proyecto de vida cristiano, 7. Jesús y 8. la Iglesia.

Para 1996 y 2004, los contenidos clave se transforman en: 1. dignidad humana (persona a imagen y semejanza de Dios), 2. familia y sociedad (familia nuclear tradicional como base social), 3. cultura costarricense (identidad unívoca), 4. sexualidad (parece el único tema transversal adoptado), 5. trabajo (Doctrina Social de la Iglesia), 6. ciencia y tecnología, 7. Jesús y 8. Iglesia. El siguiente esquema provee una visión de las transformaciones e intercambios temáticos de los programas educativos en esta materia.

Sin hacer propiamente un análisis de discurso, es posible apreciar que si bien el planteamiento y el enfoque de los contenidos claves han cambiado, en el fondo, estos se mantienen como ideas-fuerza a lo largo de más de tres décadas. La diferencia, es que ahora interpelan desde la perspectiva cristiana a los temas transversales que cubren toda la oferta programática del Ministerio de Educación Pública, a excepción de la Educación para la Salud, que no aparece visibilizada en ningún apartado. En los casos de Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible, Educación Integral de la Sexualidad, Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz, se plantea al menos el análisis del entorno y la participación del estudiante en relación con estos temas, pero desde los documentos emanados de la Iglesia católica.

En este sentido, los temas generadores actuales utilizados en las clases de religión por la población docente, están constituidos por los ocho contenidos clave enumerados en el Cuadro 1, que corresponden a los programas educativos de 1996, relanzados en 2004 con los temas transversales. Las metas, en cualquiera de estos

Cuadro 3. Transformaciones de los programas de educación religiosa



temas, consisten en la apropiación de los contenidos mencionados desde la perspectiva cristiana, para ponerlos en práctica individualmente y en su entorno, a través del compromiso cristiano (evangelización a través del ejemplo o de la participación directa). Las actividades a través de la cuales se enseñan los contenidos se basan principalmente en lecturas, exposiciones, trabajos grupales y reflexión grupal en la clase.

De forma general, se puede apreciar que los programas de educación referidos, en buena medida constriñen la enseñanza de la

religión a los postulados de la Iglesia católica, igualmente, presentan una notable ausencia de criticidad a los contenidos impartidos e impulsan el desdibujamiento de identidades alternativas que no responden al patrón hegemónico católico, impidiendo el reconocimiento de la pluralidad e interculturalidad religiosa costarricense.

5. Investigaciones sobre educación religiosa

El universo de tesis y trabajos de graduación relacionados con el tema de este estudio no es muy grande, pero sí bastante específico y en crecimiento a partir de la década de los años 2000. Las universidades que han nutrido la investigación en este sentido han sido la Universidad Nacional (UNA), la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad Católica Anselmo Llorente y la Fuente (UCA). Los temas se han centrado por una parte en el papel de los docentes en este tipo de enseñanza, por otra, mayoritariamente en la percepción de los estudiantes, y en mínima medida, en la formación o los programas educativos. A continuación, se ofrece un resumen de los principales elementos encontrados en las últimas décadas.

5.1 El personal docente

En este apartado se encuentra la tesis de Cascante (2001) que se interroga desde la UCA sobre el rol del docente de educación religiosa, como "agente de pastoral", relacionando la institución educativa con la parroquia, a partir del contexto de la diócesis de Limón. Según el autor, "los docentes se ven a sí mismos como agentes de pastoral, pero no consideran que su trabajo sea realmente acción pastoral, por cuanto se ha hecho énfasis en su papel de docente profesional". Por lo cual, Cascante (2001: 20) concluye, que habría que incluir en el plan de estudios de la UCA una materia de pastoral educativa para que los docentes reconozcan su papel.

Casi una década después, aparece el trabajo de graduación, también de la UCA, realizado por Castro, Calderón, Muñoz y Naranjo (2011) en 2010, sobre el desarrollo vocacional del docente de educación religiosa, vinculado particularmente a la formación transmitida por la UCA. Mediante un estudio cualitativo, a partir de una muestra de 30 egresados de Bachillerato y Licenciatura en educación religiosa de la citada universidad, las investigadoras encontraron que la persona docente de educación religiosa se conceptualiza a sí misma "como discípulo de Cristo", o como "misionero en el Sistema Educativo formal costarricense", y que trasciende así lo laboral para anunciar la "Buena Nueva" (2011: 55), argumentos que refuerzan lo descubierto e impulsado por Cascante (2001).

La población entrevistada en este caso, visualiza su trabajo como "una forma de responder al llamado que Dios les hizo" (*Ibid.*: 60) desde una perspectiva netamente evangelizadora, donde se destaca entre las fortalezas de la "vocación" docente, una "fe cristiana formada en el catolicismo", en el caso de las debilidades "una débil vivencia de la espiritualidad" (falta de oración, sacramentos, lectura espiritual), como una oportunidad, se reconoce el haberse egresado de la Universidad Católica, y entre las amenazas más específicas, se apunta a la "secularización de la sociedad y al relativismo" (*Ibid.*: 61, 62).

Por otra parte, la tesis de licenciatura de Matarrita, Munguía, Campbell, Hernández y Valverde (2012) buscó definir el perfil del docente de educación religiosa a través de una investigación en 15 regiones educativas, donde se entrevistó a 150 personas entre docentes, estudiantes, madres y padres de familia, asesores regionales y miembros de la sociedad civil. Los resultados, nuevamente coinciden con los hallazgos de los trabajos mencionados anteriormente; "la experiencia de los docentes de ERE, por razón de su preparación académica, su vida y su presencia evangelizadora en el campo educativo, los capacita para ser presencia de la Iglesia a través de la inculturación de Evangelio y contribuir en la formación

integral (...) Por el hecho de ser bautizados y así conformados como creyentes, los docentes de ERE tratan de vivir de acuerdo con su fe y evangelizar en el ámbito educativo en su condición de laicos (...) Ser fiel a las enseñanzas de Cristo bajo la guía del Santo Espíritu define la espiritualidad del creyente católico. Esta experiencia de fidelidad que se acrecienta en la vida de cada docente creyente por medio de la oración diaria acerca de la oración cristiana" (2012: 77, 82).

Asimismo, es destacable que los docentes entrevistados consideran tanto la apertura de la carrera de educación religiosa en otras universidades, como "los nombramientos de no creyentes por decisión de Sala IV" como amenazas a su trabajo (*Ibid.:* 174, 175), igualmente, la secularización, de forma semejante a lo expresado por Castro *et al.* (2011), es considerado un término de connotación negativa. Concluyen Matarrita *et al.* (2012: 185) que "un alto grado de las opiniones consideran a los profesores de ERE como un catequista, distanciándolo de su identidad como profesional y educador de una asignatura del currículo. Se concluye que esta concepción tiende a confundir el campo de acción del educador y la visión que poseen los estudiantes y padres de familia del perfil del docente de ERE". Esta visión, cuyo carácter parece preocupante, pues no refleja los cambios en la sociedad costarricense desde la época colonial, se recoge en las recomendaciones del estudio citado, también de la UCA, insistiendo paradójicamente en la necesidad del docente como agente pastoral y resaltando su labor catequística.

Por otra parte, la investigación de Araya, Mora, Herrera y Picado (2012) se concentra en estudiar la visión de los docentes sobre la educación religiosa en los centros educativos del sistema público. Con este objetivo, los autores aplicaron un cuestionario a 113 docentes de esta especialidad entre 2010 y 2011. Descubrieron que la mayoría labora en primaria y de forma interina, última razón por la cual padecen de inestabilidad laboral, invirtiendo sus propios recursos económicos en la compra y preparación de material

para sus clases, igualmente, la mayoría de la muestra encuestada estuvo constituida por mujeres. La población docente estima que el ofrecer dos lecciones (80 minutos en primaria) y una lección (40 minutos en secundaria), se hace efectivo a medias, pues sus clases también son habitualmente interrumpidas por actos cívicos u otras actividades escolares.

Uno de los datos más relevantes de este estudio, comprueba la sobrecarga de trabajo de los docentes pues "cada docente de secundaria tiene a su cargo de 1000 a 1500 estudiantes en el área urbana y en la rural más de 600 estudiantes. En lo que respecta a primaria (...) cada docente imparte lecciones a unos 600 u 800 estudiantes en la zona urbana. En la rural de 300 a 500 estudiantes" (Araya *et al.*, 2012: 4). Quienes respondieron este cuestionario, estimaron que existe aproximadamente un 75% de estudiantes que reciben educación religiosa, mientras un 25% no lo hace, ya sea porque no son católicos o porque quieren aligerar su carga académica, aunque según este estudio, el porcentaje total de alumnos no inscritos en educación religiosa asciende a un 39%. En este caso, los profesores optan por dejar a los estudiantes no inscritos en el aula realizando otra tarea, o permitirles participar sin nota en las actividades de la clase, es resaltable, que para calificar a los estudiantes inscritos, los docentes dan preferencia a "técnicas participativas" más vinculadas a la asignatura, que las evaluaciones propuestas por el Ministerio de Educación Pública.

Araya *et al.* (2012: 7), indican también que "en cuanto a la formación que brinda el Departamento de Educación Religiosa a los docentes como insumo para impartir y nutrir el ámbito cognitivo, manifestaron los entrevistados recibir capacitaciones en: evaluación educativa, planeamiento, familia, valores, fe, lectio divina". Este tipo de capacitaciones son congruentes con la formación centrada en la fe cristiana que reivindica la población docente, según las otras investigaciones mencionadas anteriormente en este apartado.

Según los autores del estudio en cuestión, los docentes perciben que madres y padres de familia, así como directores escolares, dividen su opinión entre quienes apoyan esta materia, pidiéndoles incluso orientación espiritual o moral, así como quienes le brindan poca importancia a la educación religiosa. Para los docentes entrevistados, los estudiantes consideran la asignatura como relevante o tediosa, y se interesan principalmente por tratar temas relativos a "sexualidad, muerte, espiritualidad, celibato, Biblia, Jesús, ética, valores y familia" (*Ibid.*: 8).

Cabe destacar que los estudios citados consideran principalmente la opinión de los educadores, tanto sobre la educación religiosa como sobre otros actores en su relación con esta materia.

No obstante, tanto Paniagua (2015), como Cortés y Trejos (2016), presentan aproximaciones más originales en sus respectivos estudios, en relación con el personal docente. En el primer caso, Paniagua (2015) no sólo detalla pormenorizadamente las transformaciones institucionales de la educación religiosa en Costa Rica, sino que también examina el tipo de espiritualidad que según los doce docentes entrevistados articula su práctica educativa. Esa espiritualidad se caracterizaría por estar ligada a la religión profesada y a la Iglesia católica, no se admitiría que estuviera teñida de fundamentalismo religioso, aunque las posiciones morales de los docentes ilustren relativamente esta condición, y tampoco tendría un perfil ni ecuménico ni intercultural, aunque este último aspecto generaría inquietud en los docentes para su futuro laboral, especialmente en términos de su desconocimiento de las culturas autóctonas y de otras religiones.

Por otra parte, Cortés y Trejos (2016), proponen un perfil del docente de religión a partir de la perspectiva del estudiantado encuestado, compuesto por 302 estudiantes de décimo año matriculados en colegios públicos de Alajuela y San José. Algunos de los principales resultados obtenidos en el cuestionario definirían los siguientes rasgos para estos profesionales: conocen otros textos

sagrados, otras religiones y espiritualidades que saben enseñar respetuosamente, tienen conocimientos en sexualidad, género, equidad y justicia, se posicionan contra la violencia y la discriminación de cualquier tipo, promueven procesos de aprendizaje críticos y la práctica de los derechos humanos, fomentan la convivencia y el diálogo interreligioso, y también ponen en práctica otras características de índole pedagógica.

Finalmente, Hernández, Morera y Ortega (2016), presentan una "Propuesta metodológica para trabajar en ambientes pluriculturales y multirreligiosos en el contenido "El ser humano es un ser integral", del actual Programa de Educación Religiosa en el cuarto nivel". La particularidad de este trabajo de graduación, es la de haber encuestado a estudiantes de primaria, padres y madres de familia, y docentes de educación religiosa, de tres escuelas del Gran Área Metropolitana, con el fin de crear una propuesta pedagógica de tinte intercultural. Quizás lo más relevante de los datos recogidos por las investigadoras, sea que pese a que los docentes muestran interés en la diversidad cultural y religiosa, no tienen mayores conocimientos en esta área y por lo tanto, tampoco saben cómo aplicarla en sus clases y necesitan urgente capacitación en esta temática, que se relaciona directamente con la realidad costarricense.

5.2 El estudiantado

La investigación sobre las percepciones y necesidades estudiantiles en relación con la educación religiosa, es la que presenta mayor desarrollo en el terreno universitario. Este tema inicia en la década del 2000 en la UNED con el estudio de Sáenz (2002), quien analiza las percepciones e inquietudes de los alumnos de décimo año del Colegio de San Miguel de Desamparados ante la enseñanza religiosa que reciben en este centro educativo. El autor concluye en su trabajo de licenciatura, que aumentan los estudiantes no inscritos en educación religiosa (católicos y no católicos), debido tanto a la desmotivación de estos como a la apatía provocada por

el centro educativo, para lo cual recomienda a los docentes una revisión en profundidad de los contenidos y de la evaluación de la materia, un cambio de su visión tradicionalista a una constructivista con mayor componente pedagógico, así como también el autor critica los escasos 40 minutos brindados semanalmente a esta asignatura en secundaria, como un elemento que impide el aprovechamiento del curso.

Posteriormente, entre 2006 y 2008, Alpízar, Camacho, Pérez y Vásquez (2011), estudiantes de la UCA, analizan las expectativas y necesidades de los jóvenes con respecto a la educación religiosa, a través de la aplicación de un cuestionario a 54.287 estudiantes de décimo y undécimo matriculados en colegios diurnos de 18 Regiones Educativas, así como mediante la realización de grupos focales con 30 estudiantes de un colegio urbano y de otro rural. Los resultados del cuestionario, dada su cobertura, parecen especialmente significativos, aunque ciertamente, no se especifica ni su grado de confiabilidad ni su margen de error.

Según Alpízar *et al.* (2011: 13-23), de los jóvenes entrevistados un 73% se considera cristiano-católico y de este porcentaje, un 57% asiste a misa, mas no se indica con cuánta frecuencia, asimismo, de este último grupo un 47% asistiría a misa por convicción propia. De forma general, en el universo de personas encuestadas, un 80% asiste a clases de educación religiosa, y un 64% opina que esta materia es sólo para quienes quieran recibirla. Un 54% opina que la educación religiosa tiene la misma importancia que otras materias, mientras un 60% percibe que la asignatura es de "muy tradicional a tradicional", pero un 73% considera necesario o muy necesario recibir buena formación religiosa durante la niñez y adolescencia. Igualmente, un 43% del total de la muestra señala que la educación religiosa "debe dar respuesta a cómo entender y vivir mejor la fe", luego, "cuáles valores son necesarios para vivir en la sociedad actual (38%)", "y cómo vivir adecuadamente la sexualidad (19%).

En relación con los grupos focales, la muestra seleccionada por los investigadores, definió la educación religiosa como "un nombre que asusta", "catolicismo", "adoctrinamiento", "más trabajo", "una materia importante" y "la base de la religión", los estudiantes también expresaron como necesidades a resolver por esta asignatura "orientación", que "se les aclaren las dudas", "que les ayude en la toma de decisiones" y "que trate de las problemáticas cotidianas" (*Ibid.*: 26). También los investigadores explican que "es importante destacar la petición de "que se les quite el tema de "Educación Sexual" en el que consideran, "se insiste mucho". Esto parece contradictorio pues una expectativa de formación antes citada fue "enseñar cómo vivir adecuadamente la sexualidad" y está relacionado con uno de los problemas cotidianos que los jóvenes, sienten que la Educación Religiosa les ayude a resolver, pero en el imaginario social "religión no se relaciona tanto con educación sexual en la experiencia de estos jóvenes". La solicitud va en el sentido de una necesidad "no necesitamos que se nos hable tanto de sexualidad" (*Ibid.*: 27).

Por otra parte, la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión (EECR) e IDESPO de la Universidad Nacional, investigaron mediante un cuestionario administrado en 2008, las percepciones expresadas por 374 estudiantes de décimo y undécimo año, inscritos en 18 colegios del Gran Área Metropolitana (Alajuela, Cartago, San José y Heredia) sobre lo religioso.

De los entrevistados, un 89% expresó pertenecer a alguna religión mientras un 11% lo negó, en cuanto a la distribución de religiones un 75% se declaró católico, 7% protestante, 17% admitió otra (sin definir) y 1% no supo o no contestó. Para una mayoría de 58%, la religión se define como "reflexión, comunicación personal con Dios", seguido de 21,7% que la define como "seguimiento de creencias". En relación con la frecuencia de asistencia a la iglesia o al culto, un 36% confesó ir una vez a la semana, un 18% casi nunca, y 17% dijo muy pocas veces al mes, en lo concerniente a la mayoría. Ahora bien, un 55% recibe clases de religión mientras

que un 45% no lo hace, lo cual muestra una división substancial entre los estudiantes, que parece independiente de su afiliación y de su asistencia al culto. Las razones del 45% para no recibir las lecciones, apuntan mayoritariamente a motivos personales con un 44% y quienes pertenecen a otra religión con un 28%. Esta encuesta también revela que un 58% cambiaría algún elemento en las clases de religión, pues "son aburridas o poco interesantes" para un 21%, y "no ahondan problemas cotidianos" para un 16%. Finalmente, para un 79% la espiritualidad no es lo mismo que la religión, mientras que para un 21% sí lo es.

También en relación con el estudiantado se encuentra la tesis de Sancho (2011), presentada en la UCA, la cual explora las necesidades en formación religiosa en tercer ciclo. Según el análisis de Sancho (2011: 166), "un alto porcentaje de participantes expresa o reconoce que la materia es muy importante, que debe estar centrada en valores y principios cristianos; un porcentaje mínimo cree que no hace falta y otro manifiesta que no es importante". Estos resultados parecen contradecir los estudios anteriores, sin embargo, la tendencia hallada en las investigaciones mencionadas es reiterada por Barrantes, Chaves, Cordero, Delgado y Guevara (2012) de la UNED, quienes indagaron la opinión de 106 estudiantes de décimo año del Colegio de Palmares, sobre los contenidos de la educación religiosa.

De los entrevistados, con un promedio de edad de 16 años, un 78% recibe esta materia (59% de mujeres y 41% de hombres), y un 22% no la recibe (52% de mujeres y 48% de hombres). En el caso de quienes reciben la materia, esta población se perfila de la siguiente forma: un 93% profesa el catolicismo, 4% son evangélicos, 1% se declara cristiano y 2% no confiesan ninguna religión. Entre sus razones para asistir a las clases de religión, un 35% lo hace por ser de credo católico, 30% porque es una asignatura obligatoria, 14% porque es la voluntad de los padres, 10% por voluntad propia, 10% por todas las anteriores y 1% por otro motivo. Para este grupo, la percepción sobre los temas abordados en clase,

es que son aburridos (30%), repetitivos (28%), interesantes (18%), importantes (17%), novedosos (6%) y otros (1%).

En el caso de los estudiantes que no asisten a las clases de religión, los datos de Barrantes *et al.* (2002) muestran que 35% dice no profesar ninguna religión, un 22% se considera evangélico, un 22% cristiano, 9% de otra religión, 4% testigos de Jehová y 8% católico. Los motivos que argumentan para no asistir a clases son; voluntad propia (37%), otro credo (30%), es una asignatura opcional (20%) y es la voluntad de sus padres (13%). De este sector, un 52% no ha asistido antes a clases de religión, mientras que un 48% si lo ha hecho. Este último porcentaje estima que los temas vistos en clase son: aburridos (46%), repetitivos (23%), importantes (16%) y otros (15%).

Los investigadores concluyen, en relación con las experiencias de los estudiantes, que

> "la Educación Religiosa es un factor de enseñanza que debe darse en el hogar, pero el conocimiento de otras expresiones religiosas les permite formar su propia manera de expresión de su espiritualidad, como seres independientes" (*Ibid.*, 2012:146). En este sentido, los autores recomiendan que "aunque ciertamente en nuestro país se mantiene la confesionalidad católica y el mayor porcentaje de sus habitantes se consideran católicos, la sociedad costarricense es cada día más pluralista en cuanto a sus creencias religiosas y el hecho de que la materia se llame Educación Religiosa lleva irreflexivamente a pensar que la misma está centrada y direccionada por la religión oficial del Estado y no por el Consejo Superior de Educación (...) Como algunas sugerencias de nombres se dan: Formación para la Vida o Formación para la Convivencia, y la Enseñanza de las Religiones ya que al tratarse de una materia que conlleva un énfasis especial en la fuente filosófica del humanismo, debe interesar la persona integralmente y no un credo o una confesionalidad, debe ser un nombre que responda al principio de neutralidad religiosa". (*Ibid.*, 2012:155)

Como es posible observar, comparando algunos de los resultados de los estudios realizados tanto sobre docentes de enseñanza de la religión como sobre estudiantes que reciben o no esta materia, el último grupo muestra un mayor nivel de criticidad sobre la materia y una actitud que posibilita la adaptación al cambio, en contraste con sus profesores.

5.3 La formación religiosa

En este terreno la producción es variopinta, hay trabajos como el de Quirós (1993), presentado en la UNA, que si bien se concentra en los ciclos I al IV (educación primaria), presenta un análisis que no deja de ser atingente a todos los programas de educación religiosa, pues estudia la representación y valoración de las mujeres en estos programas educativos. A esto es necesario agregar que parte de la fundamentación bíblica (Génesis 1, 26-28, Génesis 1, 27-31, Génesis 2, 18-24, Génesis 3, 1-15) y de la documentación de apoyo (Laborem excersens n. 10, Puebla 316-339), en los programas de la época (1975-1992) reseñados por la autora, continúan apareciendo en los actuales programas, incluso en los de tercer ciclo y de educación diversificada, motivo por el cual se toman en cuenta los aportes de la autora.

En el caso de los textos mencionados, Quirós (1993) argumenta que la mujer no es con propiedad "imagen de Dios", pues se representa a través de su sumisión al hombre, por otra parte, a la mujer se le asigna el trabajo de la casa y la educación de los hijos (separación entre lo público y lo privado), y su trabajo es sublimado y desvalorizado. En general, la autora muestra que en los programas hay una gran desproporción entre modelos masculinos y femeninos, las actividades que realizan las mujeres son de donación y servicio, deberes religiosos y trabajos de hogar, mientras que las actividades asignadas a los hombres son dirigir actividades, instituciones y reuniones. Igualmente, la autora observa que

> "cuando se enfoca el tema de la igualdad (...) es tal el grado de abstracción del sexo y del género que nunca se llega a considerar la desigualdad en términos de género (varón-mujer) sino en términos sociales o genéricos abstractos: la desigualdad entre los hombres". (*Ibid.*:103)

Las sugerencias de Quirós (1993) son revisar los programas desde un enfoque de género así como la reapropiación crítica de textos bíblicos, eclesiásticos y educativos, que excluyan una feminidad ligada sólo a la debilidad e incompetencia, e integren a mujeres y a hombres en la vida social.

También se encuentra el trabajo de Campos (1994), quien desde la UNA analiza teológicamente los programas de educación religiosa aprobados en 1988, para su utilización del I al IV ciclo. Con una mirada crítica, el autor destaca que los programas muestran contenidos indiferentes a los acontecimientos centroamericanos propios de la década de 1980 (guerras, procesos de paz, movimiento de teología de la liberación, comunidades eclesiales de base), igualmente, afirma que para esta asignatura escolar se recomiendan textos oficiales de la Iglesia católica así como lecturas bíblicas abordadas de forma descontextualizada, en relación con sus orígenes socio-históricos. En cuanto a la visión teológica, para el autor el ser humano se estudia desde una perspectiva que prioriza el individualismo, sin ninguna relación con los derechos humanos o con su vulnerabilización, partiendo de una conceptualización ortodoxa tanto de la figura de Jesús como de la Iglesia, y suprimiendo a su vez, toda mención al ecumenismo y la espiritualidad latinoamericanos.

Por otro lado, se encuentra la tesis de Prietto (2000) elaborada en la UNED, que busca confrontar los programas de educación religiosa con los valores, actitudes y conocimientos que se promueven en el alumnado de noveno año del Liceo Nocturno José Martí en Puntarenas. Según sus resultados, Prietto (2000: 80, 83-84) argumenta que

> "el docente entrevistado no utiliza suficientes y diferentes estrategias para la enseñanza de los valores, se limita a utilizar estrategias tradicionales (...) Se cambia de actitud llenando de dinamismo y motivación las clases para despertar en los alumnos deseos de imitar y vivenciar lo que se enseña, o el indiferentismo religioso ganará cada vez más espacio dentro de las aulas, lo que amenaza no sólo una mayor deserción en Educación Religiosa, sino perder una oportunidad de evangelizar a comunidades tan especiales como son los jóvenes".

También desde esta perspectiva abiertamente proselitista, el autor advierte el alto porcentaje (62%) de estudiantes que no asiste a misa, así como un 22% que no asiste a celebraciones religiosas propias de su institución. Aunque ciertamente, las críticas del autor se ubican en una perspectiva confesional, es evidente, que ni siquiera desde este ángulo -tal como está concebida la educación religiosa en los programas educativos- obtiene su objetivo.

Se encuentra también un diagnóstico de los estudiantes de la carrera de Educación Religiosa de la UCA, realizado en 2007 y reseñado por Navarro (2011), el cual consistió en analizar la opinión de los directores de instituciones públicas de centros educativos de I, II, III ciclo y educación diversificada de San José, Desamparados, Puriscal y Heredia, en relación con el impacto de la formación religiosa brindada. Considerando que los entrevistados fueron 115 directores de cuatro direcciones regionales educativas, se localizó una mayoría de católicos (86%), apenas 7% de otra confesión religiosa y un 3% que no profesa ninguna religión. De los católicos un 70,4% afirmó asistir regularmente a la Iglesia, mientras un 22,6% no lo hace. En términos de la educación religiosa, un 79% expresó que le parece necesario que los estudiantes reciban esta materia, un 10% opinó que no es necesario y un porcentaje semejante se abstuvo de opinar. Contradictoriamente, un 70% manifestó que esta asignatura no corresponde a las expectativas de los estudiantes, apenas un 17% halló que sí responde a estas expectativas, y los demás no respondieron.

Los entrevistados

> "esperan que la asignatura de educación religiosa fortalezca la moral y los valores en los alumnos de sus instituciones. En orden de importancia le siguen: la expectativa de que robustezca la integridad familiar; dar un mayor conocimiento de la Palabra de Dios; propiciar una mayor espiritualidad; fortalecer el diálogo entre la ciencia y la fe". (Navarro, 2011: 101)

No obstante, al cuantificar sus motivaciones para que se imparta educación religiosa, según un 84,3% ayuda en la resolución de conflictos, para un 71,3% permite afrontar la violencia, para un 62,6% puede resolver los problemas de la comunidad, y un 48% piensa que la materia incrementa la participación de los estudiantes en las actividades de la Iglesia católica. Así, para un 89% las clases de educación religiosa no deben ser sólo para católicos, pero 5% sí está de acuerdo con esta idea, ahora, en términos contradictorios, un 80,9% piensa que la asistencia a esta clase debe ser obligatoria, mientras que un 15% opina lo contrario, amparado en la libertad de culto. Opiniones aún más interesantes, muestran que 51,3% estaría de acuerdo con que esta materia cambie por una asignatura de ética, pero 40% está opuesto a esto.

Los entrevistados apuestan por una "educación para la vida", donde un 55,6% admite que los prejuicios religiosos influyen negativamente en la enseñanza de la religión, pero un 43,5% señala la secularización de los profesores como un factor negativo, seguido de 27,8% que señala una formación deficiente en los docentes, pocas clases (27%) y poco apoyo por parte de la Iglesia (18,3%). En general, la muestra de directores expone a una población mayoritariamente católica practicante, conservadora, con una edad promedio de 40 años, donde sin embargo, alguno confiesa que las lecciones se imparten "en forma aburrida, los estudiantes se sienten mal; son poco creativas y dinámicas" (*Ibid.*: 105).

De forma general, el panorama de la formación religiosa no parece favorecedor en las percepciones de las personas entrevistadas (estudiantes, docentes, directores), ni en relación con los programas educativos puestos en práctica. En este sentido, cobra relevancia el Informe final de resultados del proceso de evaluación de los programas vigentes para la Educación Religiosa en el sistema educativo formal, realizado por el Ministerio de Educación Pública (2011), el cual contrasta con las situaciones descritas, al aseverar que

> "en relación con la relevancia de los contenidos se constata que la mayoría de los estudiantes los encuentran muy interesantes y relevantes, se quejan, en algunos casos, de la falta de tiempo para profundizar y, en el caso del tema de sexualidad, de que a los docentes les da vergüenza responder a sus preguntas. Opinan que al programa le falta contenido Bíblico, desean que se les enseñe cómo leer la Biblia y cómo orar, también se manifiestan interesados por estudiar temas de moral sexual y moral social (clonación, manejo ético de la tecnología, relación del ser humano con la naturaleza, entre otros". (MEP, 2011: 80)

¿Es congruente que entre el diagnóstico del Ministerio de Educación Pública y los diferentes estudios reseñados como antecedentes de investigación haya tan poca similitud, más allá del interés de los estudiantes por abordar la sexualidad? Es plausible pensar que los estudiantes son personas diversas en sus creencias, necesidades y contextos, y quizás ahí esté la clave tanto para una reformulación como para una adaptación flexible de los programas de la denominada todavía educación religiosa, así como como para la puesta en práctica de clases dinámicas que se vinculen con las realidades vividas por la juventud, en una actitud de diálogo y respeto entre el personal docente y sus estudiantes, con el fin de superar, para el bienestar de todas las personas involucradas, la imbricación entre la catequesis y la educación escolar que ha marcado con su sello el desarrollo de la enseñanza de la religión en Costa Rica.

V. Metodología

1. Tipo de investigación y enfoque

La investigación siguió un planteamiento exploratorio al examinar un tema sobre el que la información disponible en Costa Rica se encuentra dispersa y fragmentada. Se buscó establecer una correlación entre el contenido y la forma de lo que enseña el personal docente dentro de la asignatura de educación religiosa y lo que el estudiantado percibe y espera en esta materia, un problema que no se había esbozado de esta forma en ninguno de los estudios realizados anteriormente.

El enfoque de la investigación se definió como mixto, al inquirir respuestas al problema desde una perspectiva cuantitativa tanto como cualitativa. La investigación se planificó en dos etapas, inicialmente una cuantitativa que permitió construir con sus resultados la siguiente etapa, de carácter cualitativo. El estudio comenzó el 19 de enero de 2015 y sus actividades relacionadas finalizaron el 8 de diciembre de 2017.

2. Población y unidad de análisis

Se definió a la población de estudio como: a) el conjunto de docentes de educación religiosa que labora en I ciclo, II ciclo, III ciclo y en educación diversificada en escuelas y colegios rurales y

urbanos en Costa Rica, así como b) los estudiantes matriculados en tercer ciclo y educación diversificada en centros públicos, que reciben educación religiosa.

En el primer caso, según los datos suministrados para esta investigación, por el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), para el 2014[7] se contabilizaba un total de 1.800 docentes de educación religiosa consignados en I y II ciclo, y 715 docentes de educación religiosa en III ciclo y educación diversificada, que constituyen la primera unidad de análisis. Dentro de este último grupo se contabilizan los profesionales que trabajan en modalidad académica diurna y técnica diurna, pues en la académica nocturna no se imparte educación religiosa.

Estas cifras incluyen tanto a quienes trabajan en la educación pública, privada y subvencionada. Esta unidad de 2.515 docentes se distribuye en 27 Direcciones Regionales Educativas: San José Central, San José Norte, San José Oeste, Desamparados, Puriscal, Pérez Zeledón, Los Santos, Alajuela, Occidente, San Carlos, Zona Norte-Norte, Cartago, Turrialba, Heredia, Sarapiquí, Liberia, Nicoya, Santa Cruz, Cañas, Puntarenas, Coto, Aguirre, Grande de Térraba, Peninsular, Limón, Guápiles y Sulá.

Por otra parte, para definir la segunda población de estudio, se observó que la matrícula total en III ciclo y educación diversificada para el 2014, según el Departamento de Análisis Estadístico del MEP, fue de un total de 369.573 estudiantes; 29.293 en colegios privados, 12.522 en colegios subvencionados, y en el sistema público una mayoría de 327.658. De estos últimos, 228.428 (70%) fueron inscritos en educación religiosa y se distribuyeron de la siguiente forma: 145.863 (44,5%) en colegios académicos diurnos, 66.091 (20%) en colegios técnicos diurnos, más 16.474 (5%) matriculados en una asignatura consignada como Ética cristiana en

7 Los únicos datos disponibles y fiables para el planteamiento de esta investigación en 2015, fueron los suministrados por el Ministerio de Educación Pública, correspondientes al año anterior.

colegios académicos nocturnos, pese a que según el MEP en este tipo de modalidad no se impartiría contenido religioso.

La diferencia numérica entre la matrícula pública y la inscripción en educación religiosa y la denominada ética cristiana, es de apenas 99.230 estudiantes (30%), cifra que según los datos disponibles representaría al estudiantado que no recibe educación para la religión en el sistema de educación pública. No existe un dato similar para los estudiantes de colegios privados y subvencionados, cuya matrícula sumaría 41.915 personas (11% de la matrícula total), de las cuales es presumible que una mayoría estudie en colegios confesionales. Por ello, si se adicionara esta cantidad a quienes están inscritos en educación religiosa en el sistema público, la segunda unidad de análisis de este estudio abarcaría aproximadamente 270.343 estudiantes destinatarios de la educación religiosa, es decir, un 73% de los estudiantes matriculados en tercer ciclo y educación diversificada en el sistema educativo costarricense.

3. Muestreo en la Fase 1

Esta muestra se definió de forma no probabilística o dirigida, es decir, que los criterios para la elección de algunos de los 2.515 docentes de educación religiosa fueron:

1. Docentes en I ciclo, II ciclo, III ciclo y/o en educación diversificada
2. Representantes de al menos 13 Direcciones Regionales Educativas (de un total de 27 en todo el territorio nacional)
3. Voluntarios (convocatoria abierta)

Se eligió este tipo de muestra no generalizable, cuyo número tampoco fue posible delimitar, dado que según la información brindada por el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, esta institución recolecta los datos de los docentes que brinda cada centro educativo, por lo que los docentes de religión que imparten clases en dos o más centros, aparecen

contabilizados dos o varias veces. Esto representa un serio inconveniente metodológico para la definición del número real de docentes y por lo tanto, para la posibilidad de delimitar una muestra probabilística que sea tanto aleatoria como representativa, al existir un sobre-registro de estos profesionales en los datos estadísticos disponibles.

Por este motivo, para localizar al menos a 100 participantes para la muestra se buscó tanto la colaboración del Foro de Educación Religiosa como de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión.

4. Técnicas e instrumentos de investigación en la Fase 1

Primeramente, se definieron las variables a observar dentro de la unidad de análisis del profesorado de educación religiosa, las cuales se fundamentaron en la importancia otorgada por la sentencia de la Sala Constitucional a la "neutralidad religiosa" que debería orientar la educación en Costa Rica:

> "A partir de la regulación separada de la religión y la educación en la norma fundamental, resulta factible inducir el principio de la neutralidad religiosa del Estado en el ámbito educativo, de acuerdo con el cual los poderes públicos deben asumir una posición aconfesional en el terreno educativo para promover y fomentar la diversidad y libertad religiosa (...) el artículo 1° de la Constitución Política, a partir de la proclamación del Estado costarricense como una "República", supone la consagración del principio republicano al que 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 (...) la educación pública debe ser, eminentemente, laica para que se asegure el logro de los fines de ésta tales como la tolerancia, la comprensión y el entendimiento entre todos los grupos religiosos, todo en aras de actuar

el valor superior a la paz o la coexistencia pacífica de los pueblos y sus diversos grupos religiosos"[8].

De igual forma, estas variables fueron determinadas a partir de los principales hallazgos de las investigaciones consultadas para el presente estudio, tanto en relación con los contenidos esperados por el estudiantado en esta materia como con los criterios expresados por el personal docente. Debido a esto, se propusieron variables que respondieran desde una perspectiva laica a los ejes organizadores de los programas de educación religiosa tanto en III ciclo como en educación diversificada, cuya formulación se explica a continuación.

A partir de los diferentes ejes identificados en los programas educativos mencionados, se elaboró una conceptualización que los incorpora, por ejemplo, en el caso de los temas generadores, donde el concepto de *derechos humanos* incluye los ejes de "dignidad humana", "trabajo", "justicia social" y "sexualidad", delimitados como sub-variables concretas como; *derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, derecho al trabajo y derechos reproductivos*.

En cuanto al eje de "familia y sociedad" presente en los programas educativos, este se abordó a través del tema generador de *estructuras familiares*, que implica y promueve una relación de respeto entre las diversas configuraciones familiares. El denominado eje de "cultura costarricense" indicado también en los programas educativos, se amplió a través del tema generador de *ética intercultural para la convivencia*, que incluye la reflexión sobre el aprendizaje para la convivencia equilibrada en contextos de pluralidad religiosa, a partir de una perspectiva de diálogo interreligioso, que reconoce las espiritualidades ancestrales, así como otros tipos de fe y religiones cristianas o no cristianas. En relación con el eje de "ciencia y

8 Sala Constitucional de Costa Rica (2010). Exp: 08-010483-0007-CO, Res. Nº 2023-2010. Recuperado el 27/01/15 de: http://sitios.poderjudicial.go.cr/salaconstitucional/Constitucion%20Politica/Sentencias/2010/10-002023.html

tecnología", se construyó un tema generador que abarcara cotidianidades educativas vinculadas con el quehacer, los desafíos y las interrogantes que produce este ligamen, a partir del tema generador de *ética ambiental y tecno-científica*.

Ahora, en cuanto a las metas buscadas por la educación religiosa, se identificaron los ejes de "Jesús" e "Iglesia" que incorporan la realización de un proyecto de vida unívoco desde la apropiación de contenidos cristianos para su puesta en práctica a través de la evangelización y la práctica personal, apuntando más bien a una meta. Por este motivo, la meta sugerida en esta investigación como variable, fue *participación comunitaria*, en la medida en que implica un compromiso ético con el desarrollo y el bienestar local y personal a través de una formación para la vida de carácter propositivo, que combata la discriminación en sus distintas vertientes y presente acciones que conduzcan al empoderamiento personal y social.

Por último, se interrogó también el tipo de actividad de comprensión planeada por el cuerpo docente para las clases, a partir de la variable *técnicas didácticas*, que aunque no se identificó en los ejes localizados en los programas educativos, buscó incorporar la necesidad de actividades participativas en esta materia (lecturas, exposiciones, trabajos grupales, reflexión grupal en la clase, etc.), una necesidad señalada por el personal docente y por el estudiantado entrevistado en los distintos estudios expuestos en la sección de antecedentes de investigación.

Cuadro 4. Conceptualización y operacionalización de variables

Definición conceptual de variables	Definición operativa de variables
Tema generador 1. Derechos humanos: "Los derechos humanos son aquellos que todo ser humano posee y que tiene el derecho de disfrutar simplemente por su condición de ser humano (...) Se basan en el principio fundamental de que todas las personas poseen una dignidad humana inherente y tienen igual derecho de disfrutarlos, sin importar su sexo, raza, color, idioma, nacionalidad de origen o clase, ni sus creencias religiosas o políticas" (Facio, 2003: 16). Facio, Alda (2003). Los derechos humanos desde una perspectiva de género y las políticas públicas. *Otras miradas*, junio, año/vol. 3, número 001. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, pp. 15-26. **Sub-variables a operativizar:** 1.2. Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión: "Artículo 18. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia" (Asamblea General de la ONU, 1948: 35). Asamblea General de la ONU (1948). Artículo 18. *Declaración Universal de Derechos Humanos*.	Tres preguntas administradas mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa (una pregunta por cada subvariable)

1.3. Derecho al trabajo (art. 23): "Artículo 23. 1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo. 2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual. 3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que se le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social. 4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses". (Asamblea General de la ONU, 1948: 36). Asamblea General de la ONU (1948). Artículo 18. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. 1.4. Derechos reproductivos: "7.3. (...) Esos derechos se basan en el reconocimiento del derecho básico de todas las parejas y de cada persona a decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y el intervalo entre éstos y a disponer de la información y de los medios para ello y el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. También incluye su derecho a adoptar decisiones relativas a la reproducción sin sufrir discriminación, coacciones ni violencia, de conformidad con lo establecido en los documentos de derechos humanos. En el ejercicio de este derecho, las parejas y las personas deben tener en cuenta las necesidades de sus hijos nacidos y futuros y sus obligaciones con la comunidad. La promoción del ejercicio responsable de esos derechos de todos debe ser la base primordial de las políticas y programas estatales y comunitarios en la esfera de la salud reproductiva, incluida la planificación de la familia. Como parte de este compromiso, se debe prestar plena atención, a la promoción de relaciones de respeto mutuo e igualdad entre hombres y mujeres, y particularmente a las necesidades de los adolescentes en materia de enseñanza y de servicios con objeto de que puedan asumir su sexualidad de modo positivo y responsable". (Naciones Unidas, 1995: 37-38).	

Naciones Unidas (1995). A. Derechos reproductivos y salud reproductiva 7.2-7.11. Capítulo VII. Derechos reproductivos y salud reproductiva. *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994. Nueva York: Naciones Unidas, pp. 37-48.	
Tema generador 2. Estructuras familiares: "La Convención sobre los derechos del Niño otorga a la familia el carácter de medio natural y la define como un grupo fundamental de la sociedad para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños. Asimismo, aboga por el reconocimiento y la aceptación de las diversas configuraciones y estructuras familiares asumiéndolas como aptas y capacitadas para la crianza y constitución de la identidad de los niños" (UNICEF-UDELAR, 2003: 9). UNICEF/UDELAR (2003). *Nuevas formas de familia: Perspectivas nacionales e internacionales.* Montevideo: UNICEF-UDELAR. "Cualquier combinación de dos o más personas unidas por lazos de consentimiento mutuo, nacimiento y/o adopción/acogida, que, juntas, asumen responsabilidades para distintas combinaciones de los siguientes aspectos: -mantenimiento físico y cuidado de los miembros del grupo, -incorporación de nuevos miembros mediante la procreación o la adopción, -socialización de los niños, -control social de los miembros, -producción, consumo y distribución de bienes y servicios; y -formación afectiva". Vanier Institute of the Family (2015). *Definition of family*. Canadá: Vanier Institute of the Family. Recuperado el 20/08/15 de: http://www.vanierinstitute.ca/definition_of_family_fr	Una pregunta administrada mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa

Tema generador 3. Ética intercultural para la convivencia: La ética intercultural busca "la contribución, desde las actitudes y la decisión de conductas, a la convivencia en la diversidad, de manera que se haga posible este requisito tan esencial a la democracia pluralista. Aunque no tiene únicamente este objetivo cívico, lo posee también moral, como es ayudar a la supervivencia y prosperidad humana en condiciones de diversidad étnica, nacional y cultural. Pues la ética en sí misma pretende un ser humano más feliz, además de quererlo más bueno y justo" (Bilbeny, 2002:119). Bilbeny, Norbert (2002). *Por una causa común. Ética para La diversidad*. Barcelona: Editorial Gedisa. "La meta de la con-vivencia no debe confundirse en ningún caso con la 'pacificación' de las (conflictivas) controversias entre las diferencias, mediante la reunión de las mismas en una totalidad superior que se las apropia y armoniza. Ciertamente quiere la con-vivencia la armonía, sin embargo ésta no debe nacer por la vía rápida de las apropiaciones reduccionistas, como lo ha intentado tantas veces la racionalidad occidental. La con-vivencia, al contrario, marca la armonía que se iría logrando por la constante interacción en el campo histórico-práctico y por la subsiguiente plataforma intercomunicativa que irían tejiendo los discursos en la misma explicación de sus controversias". (Fornet-Betancourt, 2001: 47). Fornet-Betancourt, Raúl (2001). *Transformación Intercultural de la Filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.	Una pregunta administrada mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa

Tema generador 4. Ética ambiental y tecno-científica: "Cuando hablamos de ética ambiental nos referimos a la acción de reflexionar sobre el bien o el mal de nuestros actos en relación con el ambiente. Este ambiente es entendido como el espacio biofísico y social en el cual vivimos. Nuestro espacio de vida y de cultura. No se trata sólo de la naturaleza (plantas y animales) sino que incluye también al ser humano y su actividad cultural (...) se entiende por ética ambiental al proceso reflexivo que se interroga, de forma personal y/o colectiva, sobre lo que son buenas o malas acciones en relación con el ambiente. Se trata pues de una ética en tanto que dinámica de interrogación y de análisis, y no de una ética en el sentido de conjunto de preceptos a seguir (...) La conciencia de la responsabilidad puede permitirnos desarrollar una postura más crítica y autónoma con respecto a las mismas ciencias y tecnología, sus avances, sus métodos, sus impactos, su ideología, sus implicaciones político-sociales, etc. A su vez, esta postura crítica y autónoma puede conducirnos a participar activamente, como fuerza ciudadana, en los debates y toma de decisiones de nuestra sociedad en lo respectivo a los avances, métodos, impactos, ideologías, etc., de las ciencias y la tecnología" (Chávez Tortolero, 2004: 486, 487, 488). Chávez Tortolero, Milagros (2004). La ética ambiental como reflexión en el marco de la educación en ciencias y en tecnología: Hacia el desarrollo de la conciencia de la responsabilidad. *Educere,* Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, vol. 8, núm. 27, octubre-diciembre, pp. 483-488.	Una pregunta administrada mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa

Meta 5. Participación comunitaria: "Dinámica de construcción cultural y matriz del poder local articuladas en formas de organización y dirección comunitaria horizontales que potencian una gestión participativa desde la comunicación dialogada en espacios de debate y búsqueda de consenso, en el marco del cual se manifiestan e intercambian emociones, intereses, necesidades, valores, convicciones, saberes, y desarrollan habilidades sociales. Este proceso construye y desconstruye los significados compartidos, los imaginarios e identidades, es decir, los patrones culturales que determinan y son determinados por las especificidades del proceso de participación en cada comunidad" (Hernández, 2009: 6-7). Hernández Freeman, Leopoldo (2009). La participación comunitaria como proceso sociocultural. Boletín "Entre Líneas", Año III, No. 3-4, Jul.-Dic., pp. 1-11. "La *intervención comunitaria*, el *desarrollo comunitario* y la *organización de la comunidad* son conceptos que aluden al proceso que ayuda a conseguir el bienestar de la población con la participación social directa y activa de ésta en el diagnóstico, el análisis y la resolución de problemas que le afectan, así como la utilización, el impulso o la creación de sus recursos" (Riera, 2005:76). Riera, Carlos (2005). Presentación de las experiencias. Redes y comunidades. Martí, J., Pascual, J. y Rebollo, O. (coord.). *Participación y desarrollo comunitario en medio urbano: experiencias y reflexiones*. Madrid: IEPALA/CIMAS, pp. 67-85.	Una pregunta administrada mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa

Actividad de comprensión 6. Técnicas didácticas: "Las técnicas didácticas matizan la práctica docente ya que se encuentran en constante relación con las características personales y habilidades profesionales del docente, sin dejar lado otros elementos como las características del grupo, las condiciones físicas del aula, el contenido a trabajar y el tiempo (...) poseen características propias (...) [son] participativas, tienen un procedimiento a seguir, van hacia un logro de objetivo preciso, desarrollan un proceso colectivo de discusión y reflexión, son aplicables a la imaginación y creatividad, pueden tener múltiples variantes y procedimientos para diferentes objetivos concretos, están al alcance de todos (as) las y los docentes" (Chacón Marín, Luz María, 2010: 5-6). Igualmente, la autora enumera algunas de las principales técnicas didácticas sugeridas para el personal docente de educación religiosa: técnicas o dinámicas vivenciales (las de animación y las de análisis), técnicas de actuación, técnicas auditivas y audiovisuales, y técnicas visuales (técnicas escritas y técnicas gráficas). Chacón Marín, Luz María (comp.) (2010). *Antología: Técnicas didácticas aplicables al trabajo de aula en las lecciones de Educación Religiosa*. San José: Ministerio de Educación Pública, Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano.	Una pregunta administrada mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa

Por otra parte, la técnica utilizada fue la del sondeo de opinión, debido al sobreregistro de los datos mencionados, lo cual impidió definir una muestra representativa cubierta por una encuesta. El sondeo fue aplicado a través de un instrumento cuantitativo, un cuestionario autoadministrado a los docentes de educación religiosa, a quienes se accedió a través de contactos previos.

Este cuestionario escrito, formulado mediante trece preguntas cerradas fue autoadministrado de forma voluntaria a una muestra de la población docente especializada en educación religiosa. El instrumento integró cinco preguntas de índole socio-demográfica, donde se interrogó sobre sexo, edad, ciclo educativo en el cual trabaja, número de instituciones en las cuales labora y regional educativa de adscripción, así como ocho preguntas preguntas vinculadas con las variables específicas, tal como se especifica en el Cuadro 4.

La aplicación del cuestionario inició el 20 de octubre de 2015 y finalizó el 3 de febrero de 2016, alcanzando 100 cuestionarios válidamente respondidos por personas docentes en I ciclo, II ciclo, III ciclo y educación diversificada, adscritas en 18 Regionales Educativas en todo el país. La muestra de docentes estuvo conformada por 57% de mujeres y 41% de hombres, entre los 45 y 54 años (31%), entre 25 y 34 años (28%), entre 35 y 44 años (22%), 21 y 24 años (12%), y de 55 años y más (9%).

Estos datos fueron codificados y procesados para el análisis, con los programas Census and Survey Processing System (CSPro) y Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Cuadro 5. Cuestionario aplicado a docentes de educación religiosa

Universidad Nacional de Costa Rica (Heredia)

Encuesta sobre educación religiosa en Costa Rica

Estamos realizando una encuesta a docentes de educación religiosa con el fin de colaborar a futuro en su trabajo. Nos interesa mucho su criterio, responder a nuestras preguntas solo le tomará unos minutos y la información que brinde será confidencial. Por favor, siga las instrucciones señaladas en cada pregunta.

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS	
A1	¿Cuál es su sexo? (*Marque con una X sobre la línea, al lado de la opción elegida*) **1.** ~~~ Mujer **2.** ~~~ Hombre
A2	¿Cuál es su edad en años cumplidos? (*Anote la cifra al lado*) _____
A3	¿En cuál o cuáles ciclos educativos labora como docente de educación religiosa actualmente? (*Lea las opciones y marque la opción o las opciones correspondientes, con una X al lado*) **1.** ____ I Ciclo **2.** ____II Ciclo **3.** ____ III Ciclo **4.** ___ Educación diversificada
A4	¿En cuántas instituciones educativas trabaja actualmente? (*Anote la cifra al lado de la opción respectiva)* **1.**____ Instituciones públicas **2.** ____ Instituciones privadas **3.** ____ Instituciones semi-privadas

A5	Marque con X la o las opciones correspondientes a la Dirección Regional Educativa en la cual trabaja				
	1. ___ San José Central **2.** ___ San José Norte **3.** ___ San José Oeste **4.** ___ Desamparados **5.** ___ Puriscal **6.** ___ Pérez Zeledón	**7.** ___ Los Santos **8.**___ Alajuela **9.**___ Occidente **10.**___San Carlos **11.** __ Zona Norte-Norte **12.** __ Cartago	**13.** ___ Turrialba **14.** ___ Heredia **15.** ___ Sarapiquí **16.** ___ Liberia **17.** ___ Nicoya **18.** ___ Santa Cruz	**19.** ___ Cañas **20.** ___ Puntarenas **21.** ___ Coto **22.** ___ Aguirre **23.** ___ Grande de Térraba **24.** ___ Peninsular	**25.** ___ Limón **26.** ___ Guápiles **27.** ___ Sulá
TEMAS GENERADORES PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN RELIGIOSA					
B1	De las opciones que se le ofrecen a continuación, ¿cuál incluye el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión? *(Marque con X solo una opción)* **1.** ___ Conservar o cambiar su religión o no profesar ninguna creencia y manifestarlo en público o en privado **2.** ___ Llevar la Palabra de Dios a todas las personas **3.** ___ Prohibir cualquier tipo de expresión anti-religiosa **99**. ___ No sabe/No responde				

B2	¿Cómo puede contribuir el trabajo a la dignidad humana? *(Marque con X solo una opción)* **1.** ___ Honrando los dones del Creador y los talentos recibidos **2.** ___ Promoviendo la justicia social y la lucha por los derechos asociados **3.** ___ Siendo una libre elección en condiciones equitativas y satisfactorias, con protección social y sin discriminación. **99.** ___ No sabe/No responde
B3	¿Qué implica incluir la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa? *(Marque con X solo una opción)* **1.**_____ Colaborar con la toma de decisiones responsables e informadas relativas a la salud sexual y reproductiva **2.** _____ Añadir dificultades a la enseñanza de los contenidos propios de la materia **3.** _____ Reforzar la moral y el aprendizaje de los valores cristianos **99.** ____ No sabe/No responde
B4	¿Cuáles de estas ideas busca transmitir a sus estudiantes sobre las familias? *(Marque con X solo una opción)* **1.**_____ Son núcleos formados por hombre, mujer y su descendencia, según lo dispuesto por Dios **2.** _____ Son personas unidas por consentimiento, nacimiento o adopción, que procuran su bienestar y crecimiento **3.** _____ Son estructuras socio-económicas que proveen bienes y servicios especializados a sus miembros **99.** ____ No sabe/No responde

B5	¿Cuáles de los siguientes elementos incluye en sus clases para promover la convivencia intercultural en Costa Rica? *(Lea las opciones y marque SÍ o NO con una X en cada opción).*		
		SÍ	**NO**
	B5.**1.** Reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural	1_____	2_____
	B5.**2.** Fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas	1_____	2_____
	B5.**3.** Aplicación literal de lecturas bíblicas	1_____	2_____
	B5.**4.** Afirmación de la moral cristiana	1_____	2_____
	B5.**5.** Exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes	1_____	2_____
	B5.**6.** Interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes	1_____	2_____
B6	¿Cómo desarrolla la reflexión ética sobre ambiente, ciencia y tecnología en su clase? *(Marque con X solo una opción)* **1.___** Promueve interrogación y análisis alrededor de métodos e impactos sobre la naturaleza y la actividad humana **2.** ___ Advierte sobre los riesgos de los avances tecno-científicos en relación con el plan de Dios **3.___** Concientiza a sus estudiantes para el uso responsable de los recursos naturales **99.** __ No sabe/No responde		

METAS Y ACTIVIDADES PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN RELIGIOSA	
C1	¿Qué incentiva en sus estudiantes para la realización de su proyecto de vida dentro de la sociedad costarricense? *(Marque con X solo una opción)* **1.** ____ La identificación personal con Jesús, la realización de prácticas de precepto y la evangelización de su entorno **2.** ____ La capacidad de diálogo y la resolución alternativa de conflictos sociales **3.**____ Conocerse a sí mismo(a) y participar en los procesos de organización local para el bienestar de su comunidad **99.** ___ No sabe/No responde
C2	¿Cuál es el enfoque que considera más importante a la hora de aplicar distintas técnicas didácticas con sus estudiantes? *(Marque con X solo una opción)* **1.** ____ Motivar a lecturas, exposiciones y trabajos grupales que fortalezcan los valores cristianos **2.** ____ Propiciar un proceso colectivo de discusión y reflexión que potencie la imaginación y la crítica **3.** ____ Realizar actividades participativas que sigan disciplinadamente los contenidos del programa educativo **99.** ___ No sabe/No responde
Muchísimas gracias por su tiempo, su ayuda ha sido muy importante para nuestra investigación	
Fecha de realización de la encuesta: _____	

5. Muestreo en la Fase 2

Esta fase se caracterizó por tener un enfoque cualitativo, que permitió conocer en profundidad las percepciones y expectativas de la unidad de análisis estudiantil. Los criterios generales de definición para el estudiantado fueron:

a) Estar matriculado/a en el año en curso en tercer ciclo y/o en educación diversificada en el sistema educativo público

b) Cuotas por sexo (50% mujeres, 50% hombres)

c) Cuotas por zona, en urbana (50%) y en rural (50%)

El marco muestral se realizó a partir de los contactos de colegios interesados en que sus estudiantes colaboraran con la investigación, según los datos proporcionados por el Foro de Educación Religiosa, a partir de directores y docentes de educación religiosa contactados en cada centro. La muestra estuvo conformada por 10 colegios, 5 en área urbana y 5 en área rural, donde participaron 180 estudiantes, con un promedio de edad de 16 años, un 53% de mujeres y un 47% de hombres.

Los estudiantes se encontraban matriculados en los siguientes centros educativos: Colegio de Candelaria de Naranjo (Alajuela), Colegio Norma Steinvorth (Heredia), Liceo de Picagres de Mora (San José), Colegio Técnico Profesional de Batán (Limón), Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), Instituto de Alajuela (Alajuela), Conservatorio Castella (Heredia), Liceo de Heredia (Heredia), Unidad Pedagógica Colegio República de México (San José) y Liceo Luis Dobles Segreda (San José).

6. Técnicas e instrumentos de investigación en la Fase 2

La técnica a utilizar fue la del grupo focal. Se estableció una sesión única con cada grupo focal, es decir, una por colegio, con la colaboración del director del centro y del docente de educación

religiosa en el horario dispuesto para esta actividad por acuerdo recíproco. Se realizaron un total de 10 grupos focales en todo el país. El instrumento a utilizar fue una guía de tópicos de discusión, construida a partir de los resultados de la fase 1 de este estudio.

Cuadro 6. Guía de tópicos para los grupos focales

Horario **2 lecciones de 40 minutos**	**Actividad**
30 min.	- Presentación de investigación, de facilitadora y de dinámica. - Organización de 5 sub-grupos, entrega de preguntas, designación de persona relatora, discusión en sub-grupo con perspectiva histórica de lo que han visto en escuela y colegio, y toma de notas sobre ideas principales discutidas. -Iniciar bitácora escrita de la sesión y audio (asistencia específica a cada sub-grupo con grabadora).
50 min.	-Iniciar la plenaria. -Cada sub-grupo expone sus ideas a través de la persona relatora designada. -Discusión grupal. -Concluir la sesión.
Tópicos para cada sesión	
A. DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS 1. ¿Cómo se aborda el tema del derecho a la salud sexual y reproductiva en la clase de religión? 2. ¿Qué se aprende en esta clase sobre las familias y su composición? 3. ¿Qué han aprendido sobre la moral y los valores cristianos? ¿Les gusta?	

B. ÉTICA INTERCULTURAL, AMBIENTAL Y TECNO-CIENTÍFICA PARA LA CONVIVENCIA
1. ¿Han visto contenidos relacionados con la pluralidad étnica y cultural de Costa Rica? ¿Han aprendido algo sobre espiritualidades indígenas y afrodescendientes? ¿Les gustaría, qué sugerirían?
2. ¿Se puede fomentar el diálogo entre diversas confesiones religiosas y el respeto hacia los no creyentes en la clase de religión? ¿Cómo?
3. ¿Están de acuerdo con la aplicación literal de la Biblia? ¿Por qué sí o no?
4. ¿Han reflexionado en la clase de religión sobre ambiente, ciencia y tecnología? ¿Sobre qué aspectos?
C. METAS Y ACTIVIDADES PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN RELIGIOSA
1. ¿Esta materia les ayuda a participar en procesos comunitarios o les incentiva a evangelizar a otras personas?
2. ¿Se ha fomentado la discusión y la crítica en las clases de religión que han llevado? ¿Cómo?

7. Consideraciones metodológicas

Según la Comisión Europea de Investigación e Innovación (2009), los instrumentos utilizados actualmente en la investigación deben ser sensibles al género. En este sentido si un cuestionario únicamente brinda la opción de sexo como hombre y mujer, como ha sido el caso del cuestionario utilizado en el sondeo a los docentes de educación religiosa en esta investigación, el análisis posterior de los datos solamente se hace con base en el sexo, pero no es posible desechar aquellos cuestionarios donde ninguna opción ha sido escogida, como sucedió en este estudio con dos cuestionarios. De haber descartado estos cuestionarios, esto constituiría una discriminación de género hacia los datos generados por quienes no consideran que su sexo tenga un carácter binario, es decir, que sea masculino o femenino.

Esto es relevante, porque a partir de Butler (2007) el género ya no puede considerarse la expresión de un ser interior o la

interpretación de un sexo que estaba ahí antes del género. La idea de un "sexo natural" organizado con base en dos posiciones opuestas y complementarias es un dispositivo mediante el cual el género se ha estabilizado dentro de la matriz heterosexual que caracteriza a nuestras sociedades, por ello es una temporalidad social constituida. Esta premisa no niega la materialidad del cuerpo, simplemente muestra que no hay acceso directo a esta materialidad corporal si no es a través de un imaginario social, pues no se puede acceder a la "verdad material" del cuerpo sino es a través de los discursos, las prácticas y normas que se establecen sobre el cuerpo.

Por este motivo, los dos cuestionarios donde no fue seleccionada ninguna opción en cuanto a la variable sexo, fueron incluidos en el análisis general y en el cruce etario, aunque no fue así en el respectivo cruce con sexo.

Por otra parte, en la sección de análisis de esta investigación se subraya el aporte estudiantil propio de la etapa cualitativa de la investigación, porque pese a la diversidad de estudiantes y contextos examinados, el universo de respuestas de los educandos es congruente en sus respuestas, a diferencia del de los docentes de educación religiosa, donde priva la contradicción; tanto en sus respuestas al cuestionario como en sus mismas prácticas relatadas por los estudiantes. Esta decisión metodológica corresponde a una ética orientada hacia la visibilización del pensamiento de las personas jóvenes, cuyas ideas y experiencias son a menudo despreciadas en virtud de posiciones adultocéntricas que les restan validez y subestiman sus aportes críticos a su propia formación pedagógica.

VI. Presentación de resultados del cuestionario

En la etapa de investigación cuantitativa se generó la definición conceptual y operacional de las variables del instrumento cuantitativo a aplicar en la primera etapa de la investigación, así como su formato, criterios de codificación, niveles de medición y contexto de administración. El cuestionario aplicado contiene cinco preguntas de índole socio-demográfica, así como también ocho preguntas que responden a los objetivos de esta investigación, y se vinculan con el abordaje en las clases de educación religiosa, de las variables definidas como: el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, el derecho al trabajo, los derechos reproductivos, las estructuras familiares, la ética intercultural para la convivencia, la ética ambiental y tecno-científica, la participación comunitaria y las técnicas didácticas.

Asimismo, se localizaron informantes clave y docentes de educación religiosa que pudieran colaborar en la aplicación del instrumento cuantitativo, que buscó responder al objetivo de relacionar la práctica pedagógica del personal docente de la asignatura de educación religiosa, con el uso de elementos del contexto socio-cultural costarricense en sus clases.

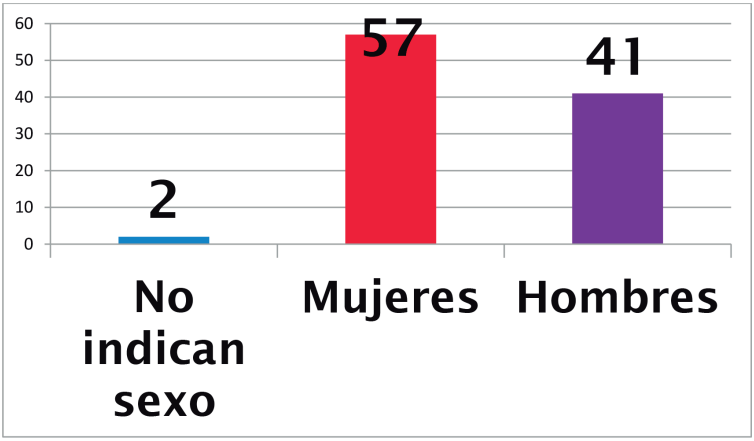
Seguidamente se describen los resultados generales del cuestionario auto-administrado a 100 sujetos voluntarios mediante sondeo, aplicado del 20/10/15 al 03/02/16 a la población docente con la colaboración del Foro de Educación Religiosa y de la Escuela

Ecuménica de Ciencias de la Religión para contactar a los docentes de religión.

1. Datos socio-demográficos

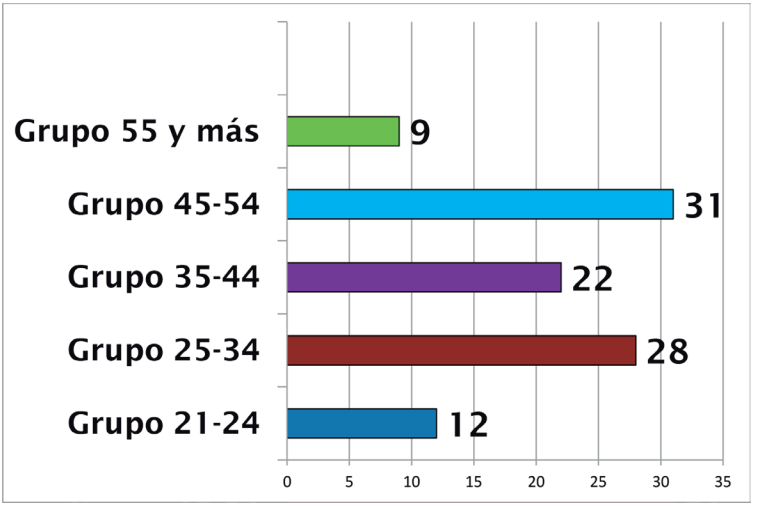
Como se puede apreciar en el primer gráfico a continuación, más mujeres (57%) que hombres (41%) respondieron al cuestionario, mientras que solamente 2 personas no indicaron sexo, lo cual, como se explica en las consideraciones metodológicas, no fue estimado como una deficiencia que pudiera invalidar esos dos cuestionarios, en virtud de la recomposición de las identidades de sexo/género en la actualidad.

Gráfico 1. Sexo de docentes



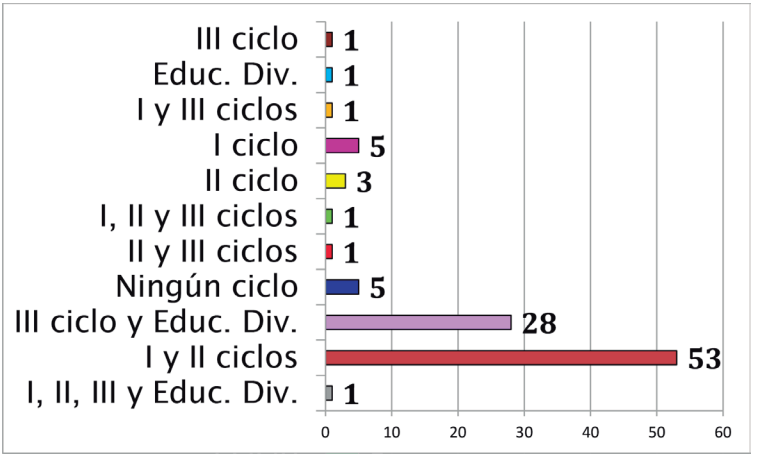
Por otra parte, la mayoría de docentes que respondieron al sondeo, se ubican entre los 45 y 54 años (31%), seguidos del segmento etario entre 25 y 34 años (28%), les sigue el grupo entre 35 y 44 años (22%), el sector entre 21 y 24 años (12%), y es minoría el grupo de 55 años y más (9%). De estos resultados se estima que el promedio general de edad de los entrevistados corresponde a un perfil de docentes adultos así como de adultos jóvenes, con cinco años o más años de vida activa en el mundo laboral.

Gráfico 2. Edad de docentes



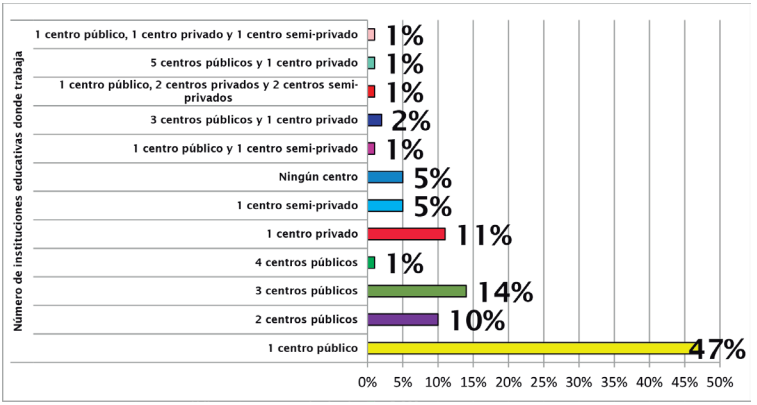
La mayoría de los docentes trabaja en I y II ciclo (53%), así como en III ciclo y educación diversificada (28%), en ambos casos, de forma simultánea. El resto de los docentes entrevistados se ubica de forma minoritaria en uno o más ciclos. Al haberse realizado un cuestionario auto-administrado, quienes lo respondieron co-laboraron de forma voluntaria, reflejando su categoría laboral de forma aleatoria.

Gráfico 3. ¿En cuál o cuáles ciclos educativos labora actualmente?



De esta población docente, un 47% enseña solamente en 1 centro público, pero de ahí en adelante hay diversas combinaciones posibles, donde destaca un 14% que trabaja en 3 centros públicos al mismo tiempo o incluso un 10% que trabaja en 2 centros públicos, lo cual demuestra la falseabilidad de los datos del Departamento de Estadística del MEP con respecto al número total de esta población. Esta situación también ilustra la precariedad inherente a las condiciones laborales de estos docentes, al encontrarse un 24% trabajando en más de un centro educativo a la vez, y pudiendo pertenecer los distintos centros donde labora el mismo docente, a distintas Regionales Educativas.

Gráfico 4. Número de instituciones educativas donde labora



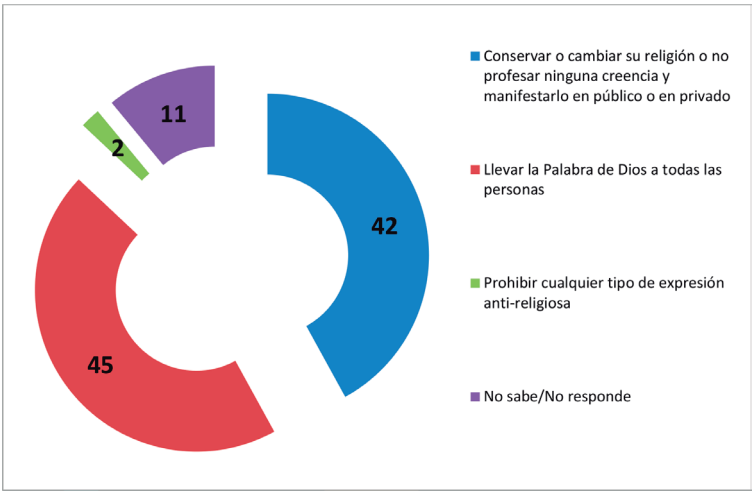
En cuanto a la distribución de los docentes en las 27 Regionales Educativas existentes, se contó con representatividad de 18 Regionales Educativas, de las cuales entre un 1% y un 6% de los docentes se encuentra registrado en las Direcciones Regionales Educativas de Puntarenas, Grande de Térraba, Turrialba, San José Central, Puriscal, San José Oeste, Heredia, Desamparados, San Carlos, Aguirre, Limón, Guápiles, San José Norte, Pérez Zeledón, Los Santos, Cartago, Occidente, y Alajuela. En la Dirección Regional de Alajuela destaca una mayoría de 40% de docentes, seguidos de la de San José Norte (6%), Heredia (6%) y Guápiles (5%).

A la vez, un 8% de los docentes trabaja en dos Regionales Educativas al mismo tiempo, las cuales son: San José Central y Turrialba (1%), San José Oeste y Heredia (1%), San José Central y San José Oeste (2%), San José Norte y Heredia (1%), San José Central y Heredia (1%), San José Norte y Desamparados (1%) y San José Central y San José Norte (1%).

2. Derechos humanos

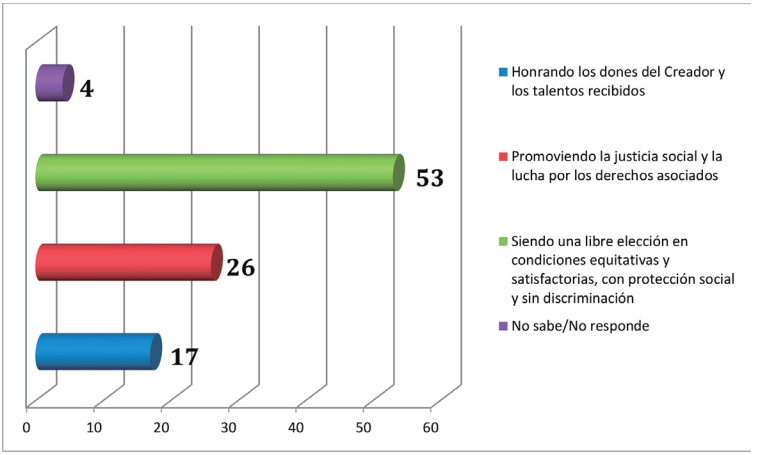
En la primera pregunta relacionada con la variable de derechos humanos, es revelador que un 45% se inclinó por considerar que el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión incluye llevar la Palabra de Dios a todas las personas, un porcentaje muy cercano al 42% que opina que este derecho implica más bien conservar o cambiar su religión o no profesar ninguna creencia y manifestarlo en público o en privado, mientras un 11% no sabe o no responde, en esta categoría, el más alto porcentaje de profesores que admite su ignorancia dentro de toda la muestra. Apenas un 2% considera que este derecho involucra la prohibición de cualquier tipo de expresión anti-religiosa. Las cifras muestran que el profesorado se encuentra respectivamente dividido entre una posición netamente evangelizadora y otra que corresponde al enfoque que prevalece en las resoluciones de derechos humanos que ha adoptado el Estado costarricense.

Gráfico 5. ¿Cuál opción incluye el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión?



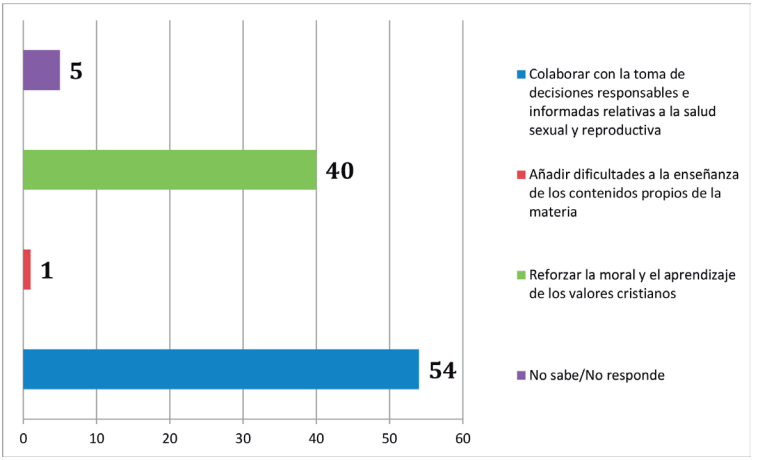
La valoración del aporte del trabajo a la dignidad humana, en este caso es respaldada por un 53% que considera que esta relación existe en la medida en que el trabajo es una libre elección en condiciones equitativas y satisfactorias, con protección social y sin discriminación; una perspectiva de derechos humanos que en este caso sí es mayoritaria y se supone que ofrece sustento al diseño de la política social, mientras que un 23% es del criterio que el vínculo está condicionado a la promoción de la justicia social y la lucha por los derechos asociados; una visión cercana a los postulados de la doctrina social de la Iglesia católica. Es de notar que para un 17% el lazo entre trabajo y dignidad humana se concibe honrando los dones del Creador y los talentos recibidos; una posición de carácter cristiano, mientras que un 4% no sabe o no responde.

Gráfico 6. ¿Cómo puede el trabajo contribuir a la dignidad humana?



Con respecto a incluir la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa, un 54% de docentes considera que esto implica colaborar con la toma de decisiones responsables e informadas relativas a la salud sexual y reproductiva, lo cual garantizaría el objetivo de transversalizar el enfoque de derechos humanos en el diseño e implementación de las políticas educativas, sin embargo, para un 40%, esto permitiría reforzar la moral y el aprendizaje de los valores cristianos; lo cual denota una postura donde priva la importancia de una doctrina religiosa sobre la perspectiva de derechos humanos. Un 5% de los docentes encuestados no sabe o no responde, al tiempo que solamente un 1% consideró que esta tranversalización añadiría dificultades a la enseñanza de los contenidos en la educación religiosa.

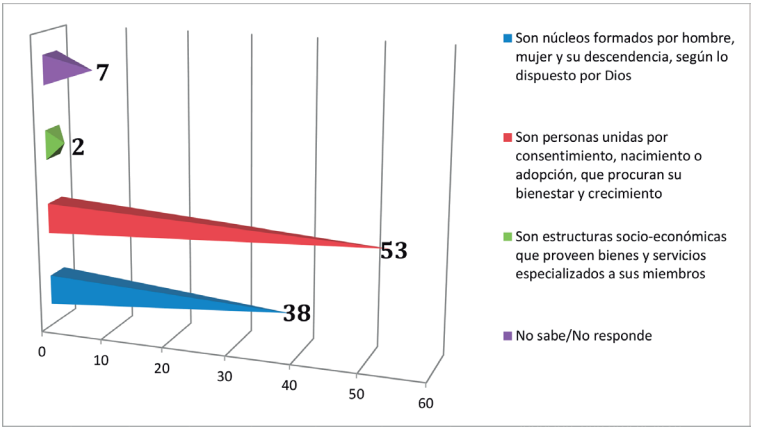
Gráfico 7. ¿Qué implica incluir la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa?



3. Estructuras familiares

Si bien la mayoría de docentes, compuesta por un 53% afirma transmitir la idea de que las familias son personas unidas por consentimiento, nacimiento o adopción, que procuran su bienestar y crecimiento; lo cual respondería afirmativamente a las políticas que promueven la igualdad y la no discriminación en Costa Rica, por otra parte, un 38% de profesores comunican a sus estudiantes la idea de que las familias son núcleos formados por hombre, mujer y su descendencia, según lo dispuesto por Dios, lo cual nuevamente plasma una influencia considerable del cristianismo en los contenidos impartidos por los docentes. Solamente un 7% no sabe o no responde, entretanto que un 2% señala que las familias son estructuras socio-económicas que proveen bienes y servicios especializados a sus miembros, lo cual refleja un posicionamiento utilitarista minoritario, en relación con las estructuras familiares y su composición.

Gráfico 8. ¿Cuáles de estas ideas busca transmitir a los estudiantes sobre sus familias?

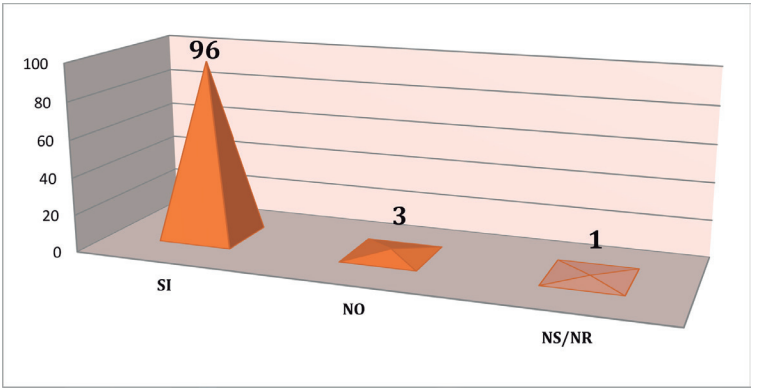


4. Ética intercultural para la convivencia

La construcción de estándares mínimos en materia de ética, para la posibilidad real de la convivencia intercultural, conlleva que el Estado y por ende, sus funcionarios, tales como los docentes que trabajan en el sistema educativo, respeten, protejan y cumplan los derechos humanos asociados.

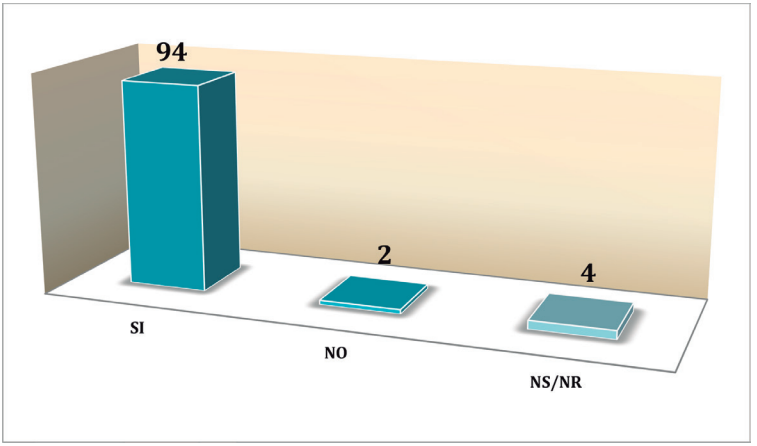
Con respecto al reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural, como un elemento a incluir en las clases de educación religiosa, para promover la convivencia intercultural en Costa Rica, se observa que un 94% de docentes afirma con contundencia que actualmente introduce este componente en clase, al tiempo que sólo un 3% lo niega y un 1% no sabe o no responde.

Gráfico 9. Reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural



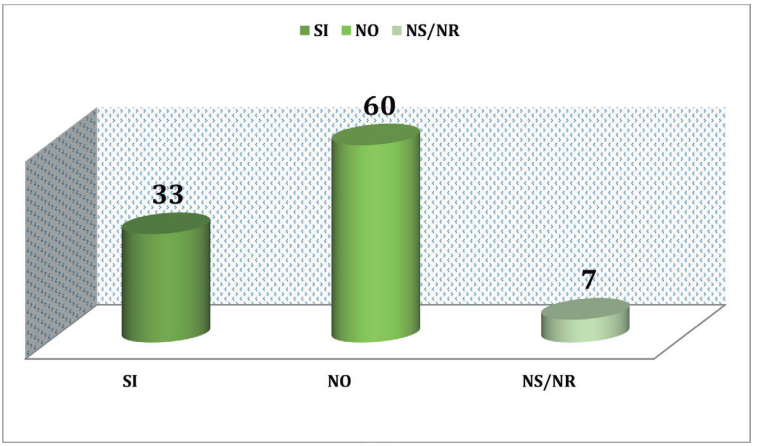
La inclusión del fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas, exhibe también un alto porcentaje de aplicación, materializada por un 94% de docentes entrevistados y no aplicada por un 2%, mientras que un 4% no sabe o no responde si incluye o no el diálogo interreligioso en clase.

Gráfico 10. Fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas



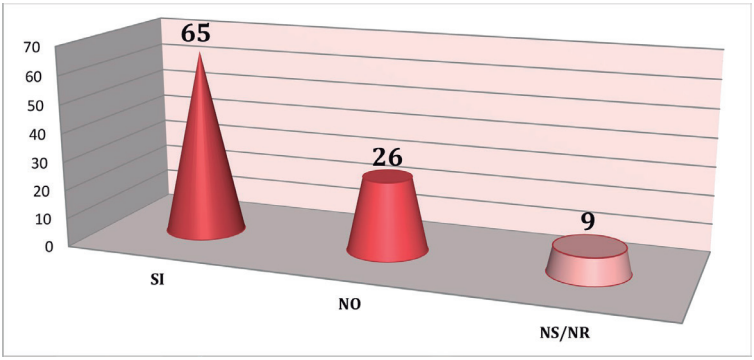
A diferencia de los porcentajes observados anteriormente, la situación cambia en cuanto a la aplicación literal de las lecturas bíblicas, donde se evidencia que no existe una postura tan categórica entre la población docente, dentro de la cual un 60% rechaza aplicar la literalidad bíblica en clase, pero un 33% reivindica esta actitud cristiana en su labor educativa, mientras que un 7% no sabe o no responde.

Gráfico 11. Aplicación literal de lecturas bíblicas



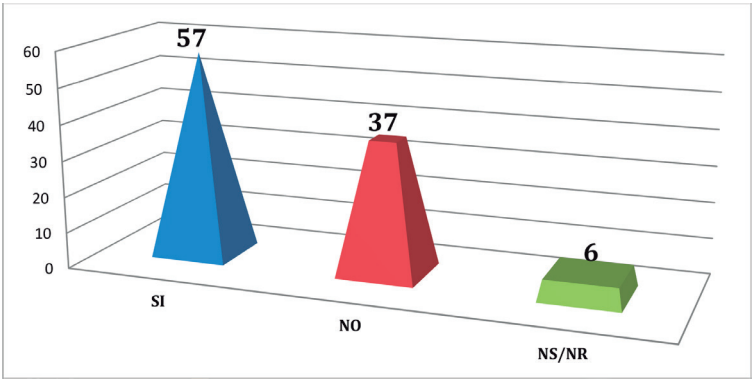
Es al menos sorprendente, como se observa en el siguiente gráfico, que los docentes entrevistados afirmen mayoritariamente, con un 65%, que incluyen la afirmación de la moral cristiana en sus clases con el fin de promover la convivencia intercultural, lo cual parece ligeramente contradictorio, pero refleja con más contundencia que la aplicación de la literalidad bíblica, el peso del cristianismo en la educación religiosa, al tiempo que sólo un 26% no la incluye y un 9% no sabe o no responde.

Gráfico 12. Afirmación de la moral cristiana



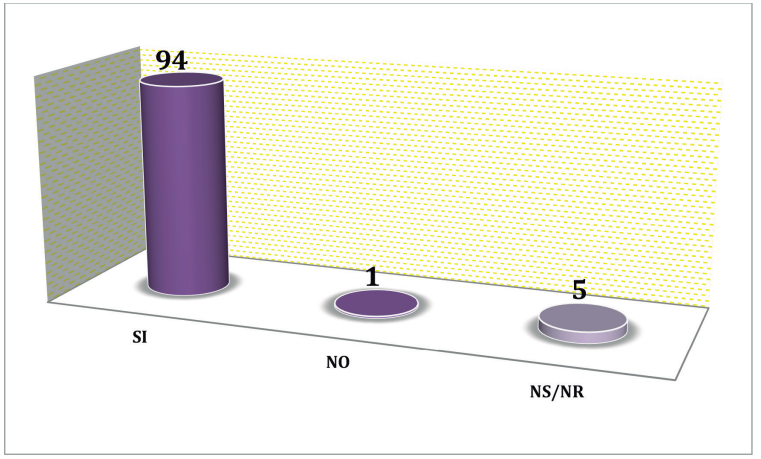
Si bien, una mayoría de docentes, conformada por un 57% afirma explorar actualmente las espiritualidades indígenas y afrodescendientes en clase, un 37% no lo realiza y un 6% no sabe o no responde. Estas afirmaciones parecen contradictorias con el concluyente porcentaje de docentes que afirmaba reconocer la pluralidad étnica y cultural de Costa Rica en sus clases, pues esta aseveración comprende una práctica que parece menos presente en el quehacer de este gremio, en relación con espiritualidades concretas del territorio nacional, como se aprecia en el siguiente gráfico.

Gráfico 13. Exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes



Finalmente, en este ámbito caracterizado por una ética que contemple la diversidad social para mejorar la convivencia, un elemento como la incorporación de la interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes, obtuvo una rotunda aplicación de un 94% de docentes, que aseguraron desarrollar este elemento en sus clases, mientras que solamente un 1% afirmó no hacerlo y un 5% no sabe o no responde.

Gráfico 14. Interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes

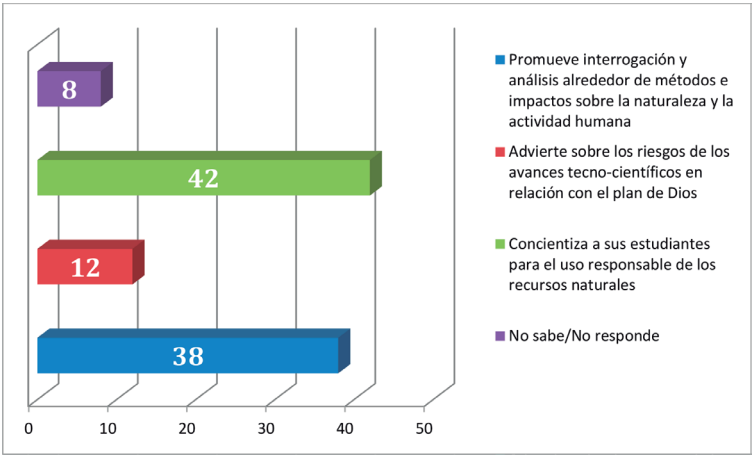


5. Ética ambiental y tecno-científica

Ante la interrogante de cómo desarrollan los docentes de educación religiosa la reflexión ética sobre ambiente, ciencia y tecnología en su clase, un 42% asevera que concientiza a sus estudiantes para el uso responsable de los recursos naturales, seguido por un 38% que promueve la interrogación y el análisis alrededor de métodos e impactos sobre la naturaleza y la actividad humana; ambos porcentajes cercanos aparentemente a la inquietud de contribuir, por un lado a la conservación ambiental y por otro, a la ecología social. No obstante, un 12% advierte sobre los riesgos de los avances tecno-científicos en relación con el plan de Dios, desde un

posicionamiento propio del milenarismo cristiano, y un 8% de docentes no sabe o no responde.

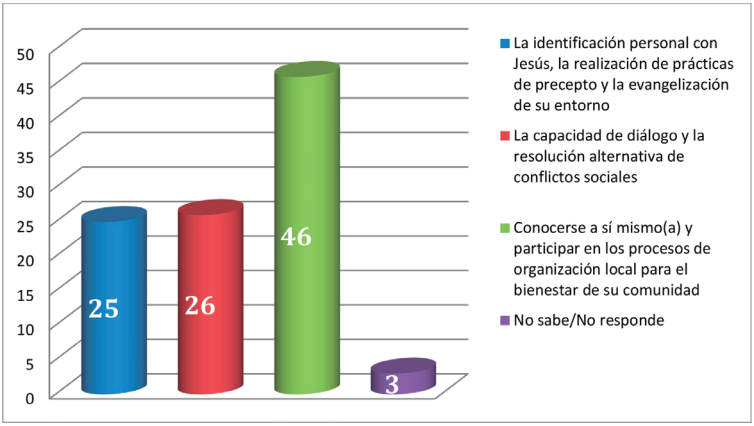
Gráfico 15. ¿Cómo desarrolla la reflexión ética sobre ambiente, ciencia y tecnología en su clase?



6. Participación comunitaria

La realización del proyecto de vida dentro de la sociedad costarricense, implica que los docentes de educación religiosa incentiven en sus estudiantes algún tipo de valor para su integración plena como individuos. En este caso, una mayoría de 46% se inclina por fomentar en el alumnado que este se conozca a sí mismo(a) y participe en los procesos de organización local para el bienestar de su comunidad, sin embargo, con una escasa diferencia porcentual entre las siguientes opciones, un 26% fomenta la capacidad de diálogo y la resolución alternativa de conflictos sociales y un 25% promueve: la identificación personal con Jesús, la realización de prácticas de precepto y la evangelización de su entorno, al tiempo que un 3% no sabe o no responde.

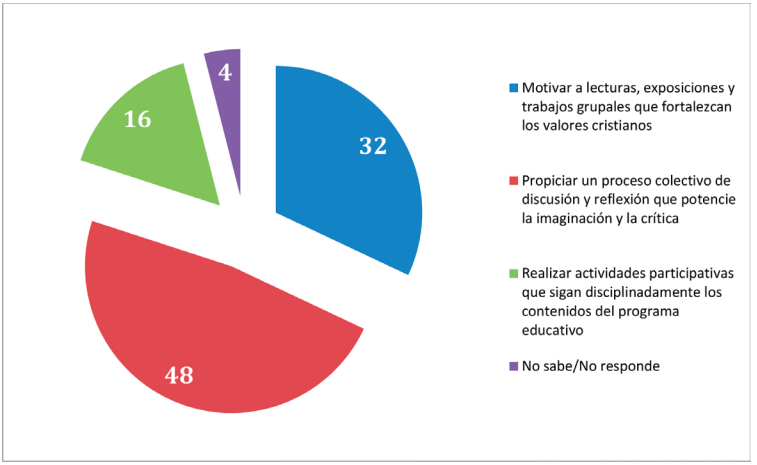
Gráfico 16. ¿Qué incentiva en sus estudiantes para la realización de su proyecto de vida dentro de la sociedad costarricense?



7. Técnicas didácticas

La aplicación de las técnicas didácticas comprende un enfoque que también fue evaluado en la población docente, dentro de la cual se determinó que un 48% consideró que lo más importante es propiciar un proceso colectivo de discusión y reflexión que potencie la imaginación y la crítica; una posición que garantizaría una formación con pedagogía de avanzada, pero un 32% afirmó motivar a lecturas, exposiciones y trabajos grupales que fortalecen los valores cristianos; donde nuevamente el principio orientador lo brinda una doctrina específica, y si bien, un 16% sostuvo realizar actividades participativas que siguen disciplinadamente los contenidos del programa educativo, este programa, como se ha señalado en la sección de antecedentes, es enfáticamente cristiano, mientras que un 4% no sabe o no responde.

Gráfico 17. ¿Cuál es el enfoque que considera más importante a la hora de aplicar distintas técnicas didácticas con sus estudiantes?



Es necesario considerar que las declaraciones de los docentes en el cuestionario no son irrebatibles; puesto que en el análisis son contrastadas con las percepciones estudiantiles, para configurar un universo de significaciones que traduzca al menos parcialmente este segmento de la realidad socio-educativa experimentado en las clases de educación religiosa en Costa Rica.

VII. Presentación de resultados de los grupos focales

En la etapa de investigación cualitativa, se buscó responder al objetivo de conocer las percepciones y las expectativas del estudiantado sobre los contenidos y la estrategia pedagógica de la asignatura de educación religiosa. Con este fin se realizó una guía de tópicos para orientar los temas abordados en los grupos focales, se registraron estadísticas generales de los 10 grupos focales realizados del 04/04/16 al 21/06/16, con estudiantes de educación religiosa en colegios urbanos y rurales, y asimismo, se elaboró un cuadro-resumen con las percepciones del estudiantado de tercer ciclo y educación diversificada sobre la educación religiosa.

Cuadro 7. Colegios participantes en los 10 grupos focales realizados con estudiantes de educación religiosa

Zona	Colegios públicos	Provincias costarricenses	Fecha de realización	Número de participantes por grupo focal
RURAL	1. Colegio de Candelaria de Naranjo	Alajuela	21/04/16	16
	2. Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña)	Heredia	04/04/16	16
	3. Liceo de Picagres de Mora	San José	10/05/16	14
	4. Colegio Técnico Profesional de Batán	Limón	31/05/16	22
	5. Colegio Innovación Académica de Matina	Limón	21/06/16	18
				Total: 86
URBANA	1. Instituto de Alajuela	Alajuela	12/04/16	5
	2. Conservatorio Castella	Heredia	05/04/16	25
	3. Liceo de Heredia	Heredia	22/04/16	22
	4. Unidad Pedagógica Colegio República de México	San José	17/05/16	15
	5. Liceo Luis Dobles Segreda	San José	27/05/16	27
				Total: 94

El esquema de participación en los grupos focales proveyó de algunas estadísticas generales de las personas participantes, matriculadas en 10 colegios públicos de 4 provincias (Alajuela, Heredia, San José y Limón), distribuidos 94 en zona urbana y 86 en zona rural. Ahí participó un total de 180 estudiantes, con un promedio de edad de 16 años, distribuidos en 96 mujeres y 84 hombres. En los siguientes cuadros se observa la afiliación, centros de congregación y lugares de residencia del estudiantado.

Cuadro 8. Afiliaciones identificadas en el estudiantado

Afiliación de estudiantes	Número
Personas cristianas evangélicas no practicantes	6
Personas cristianas evangélicas	46
Personas católicas	84
Personas ateas	5
Personas creyentes sin afiliación religiosa	5
Personas judías mesiánicas	2
Personas sin religión	13
Personas agnósticas	2
Personas budistas	1
Personas musulmanas	3
Personas bautistas	5
Personas adventistas	4
Personas cristianas pentecostales	1
Personas católicas no practicantes	2
Personas testigo de jehová	1

Es notorio que la mayoría entrevistada corresponde a personas católicas, seguidas estas de cristianas evangélicas y personas sin religión, otras minorías destacables se identificaron como bautistas, creyentes sin afiliación religiosa y personas ateas. Es necesario resaltar que la identificación con una creencia religiosa no es equivalente a mantener una práctica religiosa, pues como se muestra en el siguiente cuadro, la práctica se concentra sólo en algunas personas cristianas evangélicas y católicas.

Cuadro 9. Iglesias o templos de reunión para estudiantes

Iglesias o templos a los cuales asisten algunos estudiantes	Número
Pasión por las Almas (San José)	1
Centro cristiano (Heredia)	3
Parroquia Sagrado Corazón de Jesús (San José)	1
Monte de Dios (Heredia)	1
Comunidad Anshei Hadérej (judía mesiánica) (San José)	1
Ciudad de Dios (San José)	1
Vida Abundante Oeste (San José)	1
Faro de Luz (Escazú, San José)	1
Parroquia del Sagrado Corazón de Jesús (San José)	1
Visión del Reino (San José)	1
Oasis de Esperanza (San José)	1
Iglesia Centro de Alabanza Fresca Unción (San José)	1
Iglesia Cuerpo de Cristo (San José)	2
Parroquia María Reina (San José)	1
Iglesia Perpetuo Socorro (San José)	1
Parroquia Santa Catalina de Alejandría (San José)	2
Iglesia de San Miguel Arcángel (San José)	1
Templo Bautista de Tibás (San José)	1
Centro Cristiano Amor y Vida (San José)	1
Iglesia de Dios Evangelio Completo de 24 millas (Limón)	2
Iglesia de Dios Zent (Limón)	1
Primera Iglesia Bautista de Zent (Limón)	1
Asamblea Apostólica de la Fe en Cristo Jesús (Limón)	1
Iglesia Feliz (Limón)	1
Maná (Limón)	1
Iglesia Bautista (Limón)	1
Misión Apostólica Shekinah (Limón)	1
Asambleas de Dios (Limón)	2
Iglesia de Evangelio Completo (Limón)	1

En cuanto a los lugares de culto, quienes son practicantes de los estudiantes entrevistados, son una minoría conformada por 29 personas, estas asisten mayoritariamente a 19 templos o asambleas cristiano-evangélicos, mientras que sólo se mencionaron 6 iglesias católicas, 3 iglesias bautistas y una comunidad judío-mesiánica. De estos lugares de culto, una mayoría de 17 centros se encuentra en San José, luego en Limón 10 centros de culto y en Heredia apenas 2 espacios cultuales.

Cuadro 10. Provincia y cantón de residencia de estudiantes

Provincia	Zona de residencia señalada por estudiante	Número
HEREDIA	Barva	13
	San José de Montaña	4
	Santa Cecilia	1
	Heredia (central)	13
	San Rafael	13
	San Francisco	3
	Belén	1
	Mercedes Norte	1
	Flores	1
	San Josecito	1
	Bernardo Benavides	1
	San Pablo	2
	TOTAL:	**52**

Provincia	Zona de residencia señalada por estudiante	Número
SAN JOSÉ	La Uruca	7
	Desamparados	5
	Alajuelita	3
	Montes de Oca	1
	Escazú	1
	Goicoechea	10
	San José (central)	12
	Curridabat	1
	Puriscal	2
	Mora	9
	Desamparaditos	3
	Mozotal	1
	Moravia	1
	Ipís	1
	Guadalupe	1
	Tibás	2
	Coronado	1
	Pavas	5
	Hatillo	1
	TOTAL:	**67**
ALAJUELA	Invu	1
	Desamparados	1
	Aeropuerto	1
	Alajuela	2
	Naranjo	16
	TOTAL:	**21**
LIMÓN	Matina	40
	TOTAL:	**40**

En el cuadro anterior se aprecia que 67 de los estudiantes entrevistados habitan en San José, 52 en Heredia, 40 en Limón y 21 en Alajuela. Se destaca de la globalidad de los datos que muchos estudiantes practicantes son de afiliación cristiano-evangélica, y estudian y residen principalmente en San José y posteriormente, en Limón.

A continuación se muestra la sistematización del trabajo realizado con los estudiantes mencionados, en relación con las variables establecidas en esta investigación.

Cuadro 11. Cuadro-resumen de las percepciones del estudiantado

VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN EN SU DIMENSIÓN DE TÓPICOS PARA LOS GRUPOS FOCALES							
TEMAS GENERADORES						METAS	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN
1.Derechos humanos	**2.Estructuras familiares**	**3.Ética intercultural para la convivencia**			**4.Ética ambiental y tecno-científica**	**5.Participación comunitaria**	**6.Técnicas didácticas**
Abordaje del derecho a la salud sexual y reproductiva	Familias y composición	Moral, valores cristianos y aplicación de la Biblia	Pluralidad: espiritualidades indígenas y afrodescendientes	Diálogo interreligioso y respeto hacia no creyentes	Reflexión sobre ciencia, ambiente y/o tecnología	Organización y/o evangelización	Discusión y dinámicas
-No se aborda de manera mayoritaria. - Si se aborda algún tema relacionado con sexualidad se refiere a: promoción de la abstinencia sexual enfocada en virginidad, fidelidad y protección, o sino, posicionamiento contra el aborto, contra la FIV y la eutanasia.	-De forma general se promueve o se impone la idea de la familia tradicional (madre, padre e hijas o hijos). -Obediencia a padres y madres. -Satanización e irrespeto a personas LGBTI.	-La Biblia se aplica de forma metafórica. -Valores abstractos: dignidad humana, valorarse a sí mismo mediante la virginidad, creer en la existencia de Dios.	-De forma minoritaria se estudia diferencia entre religiones monoteístas y politeístas (2 colegios). -En general no se contempla ningún acercamiento al pluralismo religioso, la clase se concentra en el catolicismo.	-Se teme al debate y no existe diálogo entre distintas religiones, y mucho menos con personas no creyentes.	-Se expresa rechazo hacia la ciencia y la tecnología, el ambiente casi no se menciona. -La religión se opone a esos temas. -Se ven ventajas y desventajas de la ciencia y la tecnología (armas, comunicación).	-Se promueve ayuda caritativa a personas en pobreza mediante la donación de víveres (lo cual permite aprobar el curso). -Profesores interrogan a estudiantes sobre sus prácticas religiosas durante el fin de semana (misa o culto).	-La crítica es inexistente. -Hay una continua búsqueda y copia de pasajes o versículos en la Biblia. -Hay memorización de versículos. -Se canta, se colorea y se reza principalmente en la escuela y en II ciclo. -Se ven películas sobre la Biblia.

-Minoritariamente se habla de anticonceptivos.	-Un grupo ha visto contenidos relacionados con discriminación y diversidad sexual (LGBTI). -La familia es el centro de la vida.	-Otros valores: amor, compañerismo, solidaridad, respeto, comprensión, igualdad en la diferencia, ser buena persona. -Solo se habla de Dios. -Se habla mucho sobre bulliyng y la familia. -Se guía a seguir las tradiciones (ir a misa, celebrar fiestas católicas de la Virgen, etc.).			-Un grupo ha conversado sobre reciclaje, contaminación ambiental y sónica. -Un grupo ha visto impacto del ser humano en ambiente, avances médicos y científicos, consecuencias de uso negativo y positivo de la tecnología.	-Se fomenta evangelización al círculo íntimo (pares).	-Se considera una clase aburrida. -Cambio drástico entre escuela y colegio, en la primera solo se enseña sobre la religión católica, en el segundo sobre la vida. -Siempre se ven los mismos temas.
Sugerencias, recomendaciones y opiniones del estudiantado							
-Opiniones divididas; para algunos es importante tratar el tema de la sexualidad desde la prevención o desde los valores, para otros, ya el tema está cubierto en los demás cursos.	-Contrariamente a lo que promueven los docentes, el estudiantado muestra comprensión, respeto y tolerancia a familias diversas y población LGBTI.	-Se pide reflexión sobre temas útiles para la vida cotidiana.	-Interés creciente en adquirir conocimiento sobre historia, creencias y libros sagrados de otras religiones y espiritualidades.	-Se duda que se guarde el respeto entre creyentes y no creyentes, el debate es conflictivo y no hay madurez para realizarlo.	-Se pide hablar sobre animales, ética y cuidado.	-Es necesario ir más allá de la familia, y pensar en los otros, hay que hablar y reflexionar sobre los problemas en Costa Rica y en el mundo.	-Faltan juegos y videos así como confianza para dialogar. -Necesitan que se hable de cosas útiles, que se les escuche y se les motive a expresarse.

	-Proponen hablar del amor de familia.	-Se pide hablar sobre información sobre drogas, homosexualidad, uniones civiles entre personas homosexuales, temas laborales, pensiones, cómo planear una vida, convivencia entre diferentes personas, superación personal, en esos temas se aprecian los valores.	-Valoración de la diversidad cultural para mejorar la convivencia social. -Interés en historia de las religiones, no en imposición de religiones. -Estos contenidos ayudarían a promover tolerancia, respeto e igualdad. -Interés en conocer sobre "Madre Naturaleza" y protección del ambiente desde las espiritualidades indígenas. -Se pide más espiritualidad y menos religión.	-Se propone que el diálogo no interpele las creencias, sino los valores.	-Se pide mostrar la evolución histórica de la religión en torno a estas temáticas (ciencia, tecnología y ambiente).		-Deben ayudar las clases de religión con los problemas cotidianos. -Necesaria reformulación de la clase. -Quieren más interacción en clase así como dar su opinión.

De forma general, el estudiantado presenta una actitud crítica y a veces de decepción, ante los contenidos y la forma en que son tratados los temas en la clase de educación religiosa, o bien, exhibe una ingente preocupación porque los temas generadores, metas y actividades de comprensión, aborden las situaciones de su acontecer cotidiano y no se aíslen de las problemáticas globales, considerándoles como sujetos integrales, inteligentes y capaces de expresar sus criterios con madurez. Por ello, abogan por una formación acorde con sus realidades y no con presupuestos doctrinarios de impronta católica, cuya continua citación y memorización originada en la época escolar, no suscita en las personas estudiantes ningún interés por la clase de educación religiosa, cada vez más ajena a sus interrogantes, intereses de conocimiento e inquietudes morales y espirituales, en estrecha relación con la necesidad de incorporar a las clases de educación religiosa los siguientes elementos: valores de respeto, amor e igualdad para el mejoramiento de la convivencia entre todas las personas; el estudio y reconocimiento de otras religiones, espiritualidades y narrativas sagradas; y la disposición a desarrollar una ética ambiental y tecno-científica. Sin embargo, es necesario señalar la carencia de interés estudiantil en la participación comunitaria así como la tendencia del profesorado a rehuir cualquier iniciativa en este sentido, imponiendo a su vez, metodologías anti-pedagógicas que no benefician ni la discusión ni la organización estudiantil, lo cual desemboca en un freno a las capacidades estudiantiles para asumir liderazgos o roles protagónicos en su institución y comunidad.

VIII. Análisis comparativo de los resultados de la investigación

El estudio comparativo entre las respuestas del personal docente al cuestionario y los testimonios de las personas estudiantes, recopilados en los grupos focales, permite examinar los cambios en proceso dentro del modelo de la educación religiosa costarricense. Como afirma Gearon (2014: 71-72):

> "Philosophical models see the object lesson of religious education to make thinkers and proto-philosophers; socio-cultural models see the object lesson of religious education as creating ethnographic, cultural explorers; psychological models see the learner as a seeker after personal meaning and fulfilment, 'spiritual with religion', the child as spiritual seeker; phenomenological models see the object lesson of religious education as creating a detached observer of the stuff of religion who is perpetually distanced from it; ever more prevalent political models, emphasizing the public face of religion, see teaching and learning in religious education as concerned with the creation of citizens and even activists (...) The greatest risk inherent in an over identification of religion with the political is that religion is over-conflated with its public manifestations. Religious education yet still awaits a fully integrated and intellectually coherent model which could be termed in any meaningful sense paradigmatic".

Como ya se mencionado, el paradigma educativo costarricense ha concretamente instituido los siguientes ejes temáticos en la

educación religiosa: "dignidad humana", "trabajo", "justicia social", "sexualidad", "familia y sociedad", "cultura costarricense" y "ciencia y tecnología". Todas estas nociones se agruparon para esta investigación bajo los temas generadores o variables de: derechos humanos; subdivididos en derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, derecho al trabajo y derechos reproductivos (abordaje del derecho a la salud sexual y reproductiva), estructuras familiares, ética cultural para la convivencia (moral, valores cristianos y aplicación de la Biblia; pluralidad: espiritualidades indígenas y afrodescendientes; diálogo interreligioso y respeto hacia no creyentes), y ética ambiental y tecno-científica. Los ejes con una finalidad particular, como "Jesús" e "Iglesia", tradicionalmente incluidos en los programas educativos, fueron reemplazados por la meta de participación comunitaria, mientras se incluyó también la evaluación de una actividad de comprensión, la de técnicas didácticas. Cada una de estas variables y subvariables se explica e interpreta de forma global, con base en los resultados obtenidos en la investigación.

1. "La cosa es que también en sexualidad Dios quiere que seamos felices"[9]

Si bien la felicidad no es un derecho humano, probablemente los derechos humanos son la forma más pragmática de aproximarse a esta circunstancia, al estar regidos por la protección y el respeto a la vida y a la salud de las personas. Esto implica una vida libre de violencia y discriminación de todo tipo, satisfactoria en relación con las decisiones tomadas libre y responsablemente, teniendo la información oportuna y adecuada para contribuir a mantener la integridad de cada persona en un contexto de igualdad y seguridad, que garantice su intimidad, dignidad y acceso a la educación.

9 Extracto de testimonio brindado en grupo focal realizado en Liceo de Heredia (Heredia), 22/04/16.

Desde esta óptica, se planteó a los estudiantes entrevistados en los diez grupos focales la cuestión del posible abordaje de la salud sexual y reproductiva en las clases de educación religiosa, máxime que la noción de derechos reproductivos[10], fue incluida como una subvariable del tema generador de derechos humanos en el cuestionario administrado a los docentes. Es importante comprender que dentro de doce derechos humanos ya reconocidos, se ubican los derechos reproductivos, como los describe Facio (2008: 26-28):

> "1- El derecho a la vida: El derecho a no morir por causas evitables relacionadas con el parto y el embarazo. 2- El derecho a la salud: El derecho a la salud reproductiva. 3- El derecho a la libertad, seguridad, e integridad personales: El derecho a no ser sometida a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes: El derecho a estar libre de violencia basada en el sexo y el género: El derecho a vivir libre de la explotación sexual. 4- El derecho a decidir el número e intervalo de hijos: El derecho a la autonomía reproductiva, el derecho a realizar un plan de procreación con asistencia médica o de una partera reconocida, en un hospital o en un ambiente alternativo. 5- El derecho a la intimidad: El derecho de toda persona a decidir libremente y sin interferencias arbitrarias, sobre sus funciones reproductivas. 6- El derecho a la igualdad y a la no discriminación: El derecho a la no discriminación en la esfera de la vida y salud reproductiva. 7- El derecho al matrimonio y a fundar una familia: El derecho de las mujeres a decidir sobre cuestiones relativas a su función reproductora en igualdad y sin discriminación, el derecho a contraer o no matrimonio, el derecho a disolver el matrimonio, el derecho a tener capacidad y edad para prestar el consentimiento para contraer matrimonio y fundar una familia. 8- El derecho al empleo y la seguridad social: El derecho a la protección legal de la maternidad en materia laboral, el derecho a trabajar en un ambiente libre de acoso sexual, el derecho a no ser discriminada por embarazo, el derecho a no ser despedida por causa de embarazo, el derecho a

10 Noción reconocida oficialmente por Naciones Unidas desde 1994 y con más desarrollo de jurisprudencia que la de derechos sexuales, último concepto comprendido en el derecho a la salud sexual y reproductiva.

> la protección de la maternidad en materia laboral, el derecho a no sufrir discriminaciones laborales por embarazo o maternidad. 9- El derecho a la educación: El derecho a la educación sexual y reproductiva, el derecho a la no discriminación en el ejercicio y disfrute de este derecho. 10- El derecho a la información adecuada y oportuna: El derecho de toda persona a que se le dé información clara sobre su Estado de salud, el derecho a ser informada sobre sus derechos y responsabilidades en materia de sexualidad y reproducción y acerca de los beneficios, riesgos y efectividad de los métodos de regulación de la fecundidad y sobre las implicaciones de un embarazo para cada caso particular. 11- El derecho a modificar las costumbres discriminatorias contra la mujer: el derecho a modificar las costumbres que perjudican la salud reproductiva de las mujeres y las niñas. 12- El derecho a disfrutar del progreso científico y a dar su consentimiento para ser objeto de experimentación: El derecho a disfrutar del progreso científico en el área de la reproducción humana, el derecho a no ser objeto de experimentación en el área de la reproducción humana"[11].

Ahora bien, en las respuestas del total de docentes alrededor de esta subvariable, privó la perspectiva de derechos humanos al interrogarles sobre las implicaciones de incluir la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa, con un 54% que opina que esto se traduciría en colaborar con la toma de decisiones responsables e informadas relativas a la salud sexual y reproductiva, seguido de un 40% que piensa que esto significaría reforzar la moral y el aprendizaje de los valores cristianos, un 5% que no sabe o no responde y un 1% que afirma que esto supondría añadir dificultades a la enseñanza de los contenidos propios de la materia. No obstante, la perspectiva de derechos humanos citada un párrafo atrás, no encuentra ningún eco en las clases de educación religiosa según los estudiantes. Para este último grupo, cuando el tema ha sido tratado, se aborda de forma dogmática y tradicionalista, o simplemente se ignora la sexualidad.

11 Subrayado propio.

> *"En el caso de un video que nos pusieron había una muchacha que estaba en el parque y quería tener relaciones, tenía una amiga y la mejor amiga le dijo que no hiciera eso, que tenía que esperarse hasta el matrimonio".* Grupo focal realizado en Colegio de Candelaria de Naranjo (Alajuela), 21/04/16.

> *"La profesora nos decía que la mujer no tiene que ser "picaflor", sólo juntarse con otras amiguitas. Decía que las mujeres siempre tienen que jugar con barbies. Y teníamos una compañera que no le gustaba y la profesora decía que eso estaba mal, que ella era lesbiana y se iba a condenar".* Grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña, Heredia), 04/04/16.

> *"Hay profesores que prefieren no tocar el tema debido a que hay estudiantes muy morbosos entonces de repente se sienten incómodos o no saben cómo manejar la conversación y no hablan del tema".* Grupo focal realizado en Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), 21/06/16.

Como reflexiona Vera Gajardo (2015: 165-166), en relación con el tratamiento de la sexualidad en las clases de educación religiosa, es posible observar que:

> "la economía del miedo que atraviesa las retóricas de los profesores, incluye diversos elementos. Por una parte, la sexualidad emerge como signo de vulnerabilidad, incontinencia y/o peligro a vigilar, evitar o postergar (...) el "problema de la sexualidad" incomoda y avergüenza a los profesores. Se trata de una "carga", un "tema tabú" frente al cual podríamos identificar miedo a hablar, falta de lenguaje y de herramientas. Finalmente, también es pesquisable el trazo histórico de la confrontación escuela/familia en lo que refiere a educación sexual".

La consideración del tema como un tabú, desde la economía del miedo, contribuye a la reproducción de estereotipos sexistas y patriarcales que los estudiantes viven en sus cuerpos, en su identidad y en su expresión sexual y de género, lo cual finalmente provoca

discriminación hacia este sector. El concepto de género se ha acuñado para explicar la dimensión social y política que se ha construido sobre el sexo, el cual representa una serie de prescripciones normativas y de asignación de espacios sociales asimétrica y binariamente distribuidos. De esta forma, como lo plantea Butler (2007), sobre la marca sexual anatómica de los individuos se construye una normatividad a la cual contribuyen los docentes de educación religiosa, lo cual desemboca en un sistema que fomenta la violencia simbólica hacia quienes no encajan con la norma, sin generar ningún tipo de aprendizaje crítico. Pues los docentes, detentan el monopolio del poder simbólico en el espacio del aula, es decir, que dada su posición en el campo escolar, son los únicos que tienen el capital simbólico basado en el *habitus* requerido, o en las disposiciones presupuestas para sus acciones, para expresar de forma legítima y reconocida, sistemas de clasificación a través del lenguaje, como ya lo han demostrado Bourdieu y Passeron (2001).

Otra visión estudiantil entre la población entrevistada, se caracteriza más bien por evitar que este tema trascienda la clase de ciencias y arribe a la clase de educación religiosa, donde consideran que no tiene sitio.

> *"En ciencias sí hay una parte donde se trata la sexualidad y ahí ve uno prevención, protección, enfermedades y es muy completo, entonces en religión no hace falta".* Grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

> *"Eso está más relacionado con una materia más biológica o algo así, donde se hable más de la ciencia, y en realidad, bueno a mí me parecería raro escucharlo en religión".* Grupo focal realizado en Liceo de Picagres de Mora (San José), 10/05/16.

Leme Garcez (2014: 56), reflexiona sobre el imperativo para la enseñanza de deconstruir "los símbolos y mitos fundantes" presentes en las identidades genérico-sexuales, las cuales fortalecidas por las familias y los grupos religiosos fundamentalistas, tienden

a confinar a su vez a la educación religiosa a un cerco que impide su diálogo con las ciencias, ante la falta de interés de docentes y estudiantes de abordar estos temas. También hay otra posición estudiantil que se caracteriza por su ingenuidad y falta de formación, tanto científica como religiosa en cuanto a la sexualidad, lo cual es responsabilidad de sus docentes, aún si algunos de estos jóvenes presentan un agudo interés en que el tema se encare dentro de la educación religiosa.

> *"Tal vez falta hablar sobre el tema de sexualidad creo yo, porque en la Biblia se dice que si uno tiene relaciones antes del matrimonio es pecado mortal, pero si es por cariño o por amor, por mucho que usted ame a una persona, tal vez no sea pecado mortal, me gustaría hablar de ese punto".* Grupo focal realizado en Liceo de Picagres de Mora (San José), 10/05/16.

> *"Hay mucho que deberíamos ver sobre ese tema, porque dicen muchas cosas, eso de que Dios hizo al hombre para la mujer, pero aún no sabemos si es verdad, o es pecado o si las cosas no son así, pero yo creo que hay que aprender a respetar los gustos de cada persona".* Grupo focal realizado en Liceo de Heredia (Heredia), 22/04/16.

> *"Sí se debería hablar de sexualidad, porque en el plan de Dios no está contemplada la homosexualidad, Jesús dijo que era maldito el hombre que fornicara con un hombre. Pero, yo la verdad, nunca leí eso en la Biblia, y mi mejor amiga es lesbiana, y creo que juzgar a las personas puede ser más pecado que condenarlas a muerte".* Grupo focal realizado en el Instituto de Alajuela (Alajuela), 12/04/16.

Como expresa Vera Gajardo (2015: 168), si por un lado, "la homosexualidad aparece aquí como un "error" o un innombrable que paraliza, expresando de manera clara el miedo y el rechazo a la indiferenciación sexual en el imaginario familista y heterosexual de la escuela", por otra parte, se aprecia también la activación, tanto católica como evangélica, de los discursos transmitidos a los estudiantes, a través de la doctrina o incluso de la literalidad bíblica, que confunden a los jóvenes con posiciones reaccionarias sobre

las diversas formas que pueden tomar las parejas o las familias, ignorando el medio social, las necesidades y los intereses de los educandos. Los docentes demuestran en estos casos, donde refuerzan los valores cristianos, una exigua disposición para formar integralmente a sus estudiantes.

Finalmente, se encuentran los estudiantes cuya actitud es de apertura mental y que incluso en casos excepcionales, han tenido docentes a la altura de sus preguntas e intereses sobre la temática.

> *"La relación sexual es algo natural y sano, todos los jóvenes tendrán relaciones sexuales, no habría que hacerlo ver como algo malo, al fin y al cabo es parte del proceso de reproducción".* Grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña, Heredia), 04/04/16.

> *"Que se nos hable de la homosexualidad, yo soy de hablar muy abiertamente de sexualidad y me gustaría que se nos hable de que todos somos iguales, y que todos podemos decidir qué hacer, igual como el derecho de escoger una religión; nadie critica a esa persona por ser de una religión o no ser de ninguna, pero sí critican a esas personas que nacen buscando su propio ser sexual. Entonces yo lo siento extraño, lo siento feo, porque yo he visto como les hacen bullying a muchas personas, entonces sería bonito que las personas fueran entendiendo que ya no estamos en los tiempos de antes de que todo era malo".* Grupo focal realizado en Colegio México (San José), 17/05/16.

> *"Hace poco, en el día contra la homofobia estuvimos hablando sobre eso. De los diferentes tipo de orientación sexual, sexualidad, todas esas cosas. Nos explicaron cosas que uno no sabía, los tipos de relaciones entre personas, que no solo es hombre con hombre o mujer con mujer, hay diferentes tipos de géneros y otros gustos. Sobre transgénero, sobre los diferentes gustos de cada persona, gays, homosexuales y nos han puesto a trabajar sobre esas temáticas. Y bueno sí nos ha gustado trabajar esos temas, se aprendió bastante y fue interesante porque hay personas que discriminan a otras solo por ser así, y a veces es por falta de conocimiento, entonces hemos visto ejemplos en clases como el caso de un joven que era hombre pero por dentro se sentía mujer, y sufría el rechazo del papá y eso*

no está bien". Grupo focal realizado en Colegio Técnico Profesional de Batán (Limón), 31/05/16.

"De hecho pienso que hay otros profesores que nos han ayudado más sobre esos temas, más que el de religión, porque los otros son más abiertos y tienden a escucharnos más. También hay que entender que los temas no son fáciles de tratar y hay personas que tienen una mentalidad más débil que otras y el tratar esos temas pueden resultar problemático e incluso el morbo de algunos compañeros puede resultar molesto. Incluso en la casa, los padres de familia no hablan sobre esos temas tan importantes, creen que eso lo enseñan sólo en el colegio y eso está mal, se quitan la responsabilidad". Grupo focal realizado en Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), 21/06/16.

Leme Garcez (2014: 58) apunta en relación con la actitud a mantener por los docentes ante la necesidad de conocimiento frente a la sexualidad de los estudiantes, que "los desafíos de la educación para una vivencia plena de la sexualidad se traducen en el estímulo de acciones liberadoras de las personas estudiantes, de la criticidad a las propias instituciones religiosas y educativas, además de ser metodológicamente propositiva". Esta recomendación de la autora parece atingente a las demandas estudiantiles, caracterizadas por la naturalidad brindada a la vida sexual y a la diversidad sexual, pero también conscientes de los escollos que plantea la temática al personal educativo y a las familias, cuando no se cuenta con ninguna preparación para aproximarse a estos contenidos.

Es notorio que según los datos para Costa Rica de la II Encuesta Nacional de Salud Sexual y Salud Reproductiva llevada a cabo en 2015, con 3.216 personas entrevistadas de todo el país, distribuidas en un 48,4% de hombres y 51,6% de mujeres, se determinó que un 14% de mujeres y un 24% de hombres han tenido su primera relación sexual a los 15 años, con una tendencia a un inicio cada vez más temprano de las relaciones sexuales, esto sin contar el porcentaje de relaciones impropias o abusos a menores que se acrecientan antes de los 15 años. Esta situación, al igual que el hecho de que la mitad de las mujeres encuestadas ha tenido al

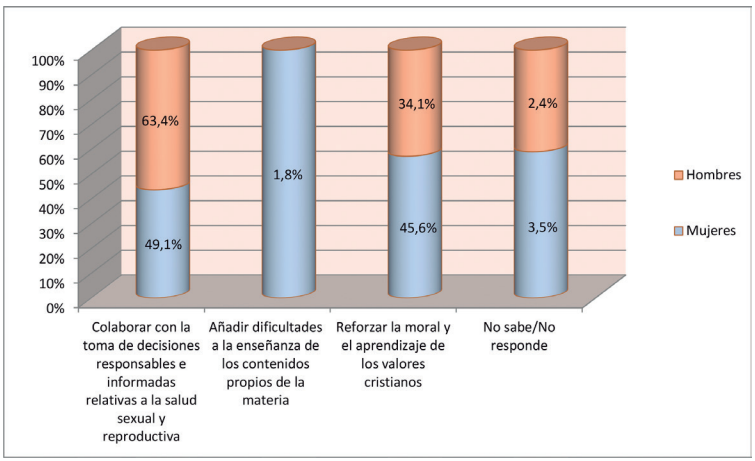
menos un embarazo no deseado, comprueba la necesidad de una formación educativa integral que considere la sexualidad como un eje transversal en los programas educativos de secundaria, más allá del caso exclusivo de la educación religiosa.

La pluralidad actual promueve la apertura exigida por los estudiantes, dado que ante tal variedad de visiones de mundo, como sintetiza Esquivel (2013: 124),

> "las instituciones con anclajes en la tradición pierden eficacia como estructuras de plausibilidad (Berger, 1981), habida cuenta de la propensión individual a la fluidez en los vínculos y a la mayor indefinición de sus opciones y elecciones de vida. Profundos procesos de desafiliación y de re-afiliación subvierten los vínculos entre el individuo y las instituciones, entre ellas, las religiosas".

A pesar del entorno plural que rodea tanto a estudiantes como a profesores, al fraccionar los porcentajes de docentes por sexo, es posible distinguir que las posiciones entre hombres y mujeres tienen grados de diferencia considerable sobre esta temática, como se puede valorar en el siguiente gráfico.

Gráfico 18. ¿Qué implica incluir la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa según el sexo?

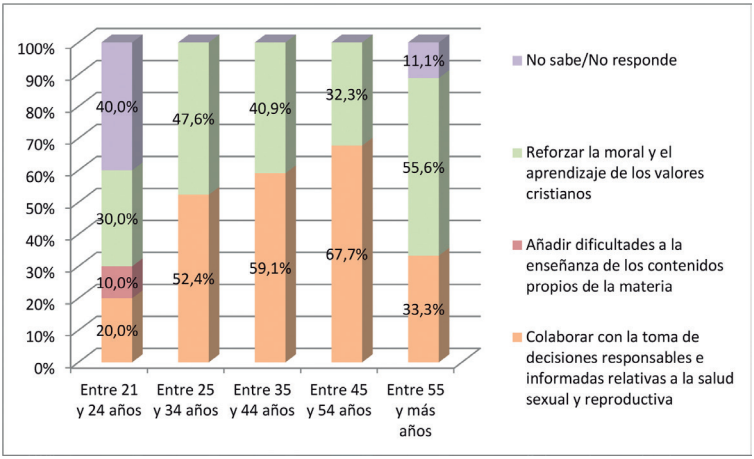


La mayoría de los hombres (63,4%) se inclinan por colaborar con la toma de decisiones responsables e informadas relativas a la salud sexual y reproductiva, igual que la mayoría de mujeres (49,1%), pero con una diferencia significativa de 14 puntos porcentuales entre los criterios de ambos sexos. Quizás por ello no parece sorprendente que haya más mujeres (45,6%) que hombres (34,1%) inclinados a reforzar la moral y el aprendizaje de los valores cristianos, mientras que un pequeño porcentaje (1,8%) de mujeres piensa que incluir la sexualidad en las clases de ERE añadiría dificultades a la enseñanza de los contenidos, mientras hay más mujeres (3,5%) que hombres (2,4%) que no saben o no responden.

La idea de vincular la sexualidad con los valores cristianos ocupa el segundo lugar de importancia en las respuestas de los docentes, de los cuales vale la pena destacar que las mujeres constituyen porcentajes similares tanto en este rubro, como en la colaboración con decisiones informadas en materia de salud sexual y reproductiva para las personas estudiantes. Si bien, los hombres parecen más propensos a brindar su colaboración en este último sentido, lo cierto es que entre los colegiales entrevistados no se encontró ningún testimonio que ratificara esta respuesta mayoritaria.

En realidad, parecen ser el tradicionalismo cristiano y la falta de apertura, las actitudes que dominan el trabajo de los docentes de educación religiosa en el área de sexualidad; particularmente en el caso de las profesoras. Esta última es una contradicción patriarcal que subyace en la construcción del sexo/género ya estudiada en otras investigaciones (Campiche, 1996; Fuentes Belgrave, 2015), donde es notoria la forma en que las mujeres creyentes y practicantes reproducen los postulados doctrinarios que promueven la coerción sexual y reproductiva de las mujeres, confinándoles a los roles de sexo/género tradicionales.

Gráfico 19. ¿Qué implica incluir la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa según el sexo?



En cuanto a la edad de los docentes, aquellos que se inclinan por colaborar con la toma de decisiones responsables e informadas relativas a la salud sexual y reproductiva, son mayoritariamente el grupo entre 45 y 54 años (67,7%), aquellos entre 35 y 44 años (59,1%), entre 25 y 34 años (52,4%), pero los de más de 55 años (33,3%) están un poco más cercanos a los de entre 21 y 24 años (20%), en este rubro. Así, quienes optarían por reforzar la moral y el aprendizaje de los valores cristianos, son mayoritariamente los docentes de 55 años y más (55,6%), seguidos de los que tienen entre 25 y 34 años (47,6%), entre 35 y 44 años (40,9%), 45 y 54 años (32,3%) y 21 y 24 años (30%). Sólo este último rango etario pensaría que incluir la sexualidad en las clases de ERE añadiría dificultades a la enseñanza de los contenidos propios de la materia (10%), así como también en este grupo se encuentra la mayoría que no sabe o no responde (40%) y luego también entre quienes tienen 55 años y más (11,1%).

Esta coincidencia de criterios entre los más jóvenes y los docentes de educación religiosa de más edad, se reitera a lo largo de la investigación, mostrando que en estos sectores confluyen

mayoritariamente el conservadurismo y el rechazo hacia diversos intereses estudiantiles, particularmente aquellos relacionados con la formación educativa para la vivencia plena de la sexualidad, como se aprecia en esta categoría específica. No obstante, es necesario señalar que pese a que en los demás rangos etarios se presenta una mayoría de docentes que apoya un proceso de enseñanza que contemple las decisiones informadas en salud sexual y reproductiva, no se encuentra ningún indicio entre los estudiantes entrevistados, de temas o formas de abordaje relacionados, que puedan eventualmente prevenir la violencia, la discriminación y la opresión sexual y de género que manifiestan los estudiantes en su vida cotidiana.

La posibilidad de que la sexualidad se convierta en un eje transversal en las clases de educación religiosa constituye una utopía para los estudiantes, en la medida en que los docentes carecen no sólo de herramientas pedagógicas para ello, sino que también reproducen abiertamente valores de culpabilización basados en la doctrina cristiana cuando reivindican algunos temas relacionados, como la virginidad y la abstinencia, y condenan arbitrariamente otros como el aborto, la homosexualidad y la fecundación in vitro.

Ciertamente, esta perspectiva puede inhibir a los estudiantes de desarrollar vidas saludables y disfrutar de su sexualidad de manera informada y respetuosa, pero es de notar que entre los mismos estudiantes no existe consenso sobre la necesidad de que se aborden contenidos vinculados con la salud sexual y reproductiva en la clase de educación religiosa. Esto denota la complejidad del campo escolar, una estructura estructurante, como denomina Bourdieu (1990: 136) a estos espacios, compuestos por instituciones, agentes y prácticas.

> Un campo se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de

> disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones, que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego.

Ahora bien, el habitus del campo escolar, en cuanto a la asignatura de educación religiosa, parece excluir el abordaje de la salud sexual y reproductiva, en tanto este conocimiento representa un capital simbólico perteneciente a otro campo, por lo cual no es reconocido legítimamente ni por los docentes en sus prácticas –mas no necesariamente en sus respuestas- ni tampoco por los estudiantes, cuyas percepciones –aunque no sus aspiraciones- corresponden al sistema de fuerzas que gobierna el campo, supeditado en este caso, al capital simbólico religioso, que de forma histórica ha caracterizado a quienes dominan el campo escolar en el micro-espacio de la educación religiosa en Costa Rica.

2. La familia lo llena a uno, uno sin familia no es nada"[12]

Crecer en bienestar y aceptación de sí mismo y de las otras personas, parece una propuesta aceptable para vivir la experiencia familiar. Los estudiantes entrevistados se caracterizan de forma general por una visión integral y comprensiva de las relaciones familiares y la composición de las familias, ya sean heterosexuales o sexualmente diversas, donde piensan que debería predominar el amor como valor fundamental. Para la muestra total de docentes que respondió en el sondeo realizado para este estudio, la mayoría (53%) afirmó transmitir a sus estudiantes que las familias son

12 Extracto de testimonio brindado en grupo focal realizado en Colegio México (San José), 17/05/16.

personas unidas por consentimiento, nacimiento o adopción, que procuran su bienestar y crecimiento, seguidos del grupo (38%) que inculca que son núcleos formados por hombre, mujer y su descendencia, según lo dispuesto por Dios, apenas algunos (2%) difunden la idea de que son estructuras socio-económicas que proveen bienes y servicios especializados a sus miembros, mientras otra minoría (7%) no sabe o no responde a esta pregunta.

Las percepciones del estudiantado sobre lo que les inculcan sus docentes, son sin embargo, muy distintas a lo que estos últimos aseveran mayoritariamente.

> *"Si usted es homosexual se va al infierno, hablan de respeto pero no lo practican, la familia heterosexual es lo único que cuenta y se aprende. Todo es hablar sobre la Iglesia, los valores, su familia, qué es portarse bien. A nadie se le ocurre hablar sobre dos mamás, lo más diverso es una familia que vive con el abuelo. Los homosexuales son como satánicos, a una compañera le dijo la profesora que ella no era normal porque era lesbiana".* Grupo focal realizado en Colegio Conservatorio Castella (Barreal de Heredia), 05/04/16.

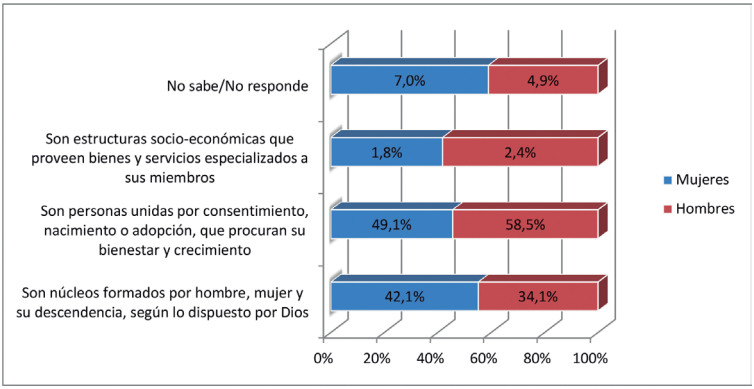
> *"Antes teníamos una profesora que estaba muy mayor, y bueno hablábamos más que todo de la Biblia y cosas relacionadas. Luego la cambiaron por otro profesor y él nos enseñaba acerca de lo que era correcto en cuanto a familia, es decir, la familia tradicional, y que no era correcto salirse de eso, como por ejemplo papá-papá, nos decía que eso no estaba bien, aunque yo no pienso lo mismo".* Grupo focal realizado en Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), 21/06/16.

> *"La religión católica o la Iglesia más que todo, no quiere dar como el permiso de que haya matrimonios entre personas del mismo sexo, entonces tal vez hace falta abordar ese tema un poco en clases de religión".* Grupo focal realizado en Liceo de Picagres de Mora (San José), 10/05/16.

El discurso docente sobre la composición de las familias que se imparte a los estudiantes, no solamente es tradicionalista, sino agresivo y hermético hacia otras formas familiares no heterosexuales, que escapan a una definición naturalizada cuyo único objetivo

es la reproducción social y biológica bajo la bendición divina. Es claro que el criterio de unirse "por consentimiento", como se manifiesta en una de las respuestas a la pregunta realizada a los profesores de educación religiosa en el respectivo cuestionario, no implica para los docentes formas de afecto desinstitucionalizadas o marginalizadas por la sociedad, más allá de estructuras familiares no nucleares, eventualmente compuestas por parientes cercanos (abuelas, tías, madrinas, etc.), u otros (vecinos, amigos de los padres, etc.).

Gráfico 20. ¿Cuáles ideas transmite a sus estudiantes sobre las familias según sexo?



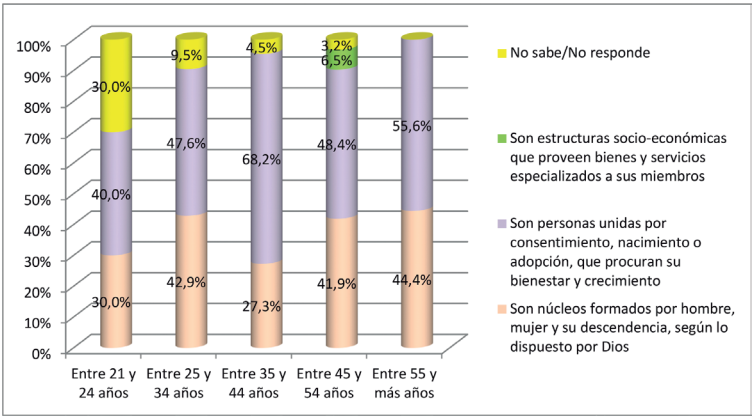
En el gráfico anterior, al segregar por sexo las respuestas de los docentes, es posible apreciar que entre el profesorado, los hombres son más propensos (58,5%) a transmitir a sus estudiantes la idea de que las familias son personas unidas por consentimiento, nacimiento o adopción, que procuran su bienestar y crecimiento, mientras que las mujeres (49,1%) presentan casi 10 puntos porcentuales menos en este ítem, en cambio, ellas son mayoría (42,1%) inculcando la idea de que las familias son núcleos formados por hombre, mujer y su descendencia, según lo dispuesto por Dios, frente a los hombres (34,1%) que favorecen la transmisión de esta idea. En esta categoría las docentes presentan mayor conservadurismo que sus colegas masculinos, al difundir un

pensamiento religioso naturalizado sobre la conformación de las familias, negando abiertamente otras posibilidades de establecer formas familiares no heteronormativas.

Si bien, una minoría masculina (2,4%) y una minoría femenina (1,8%) opina que las familias son estructuras socio-económicas que proveen bienes y servicios especializados a sus miembros, este criterio utilitarista no encuentra ningún eco en las conversaciones realizadas con las personas jóvenes en condición estudiantil. Las profesoras (7%) y los docentes (4,9%) que no saben o no responden a esta pregunta hacen presuponer que en su trabajo no brindan ningún contenido relacionado con las familias.

Con respeto a la edad de los profesores, y su peso en las ideas que transmiten sobre esta variable, se puede observar en el siguiente gráfico su distribución relativa.

Gráfico 21. ¿Cuáles ideas transmite a sus estudiantes sobre las familias según edad?



Entre los docentes que respondieron al sondeo realizado, es posible afirmar que en todos los rangos etarios una mayoría dice transmitir a sus estudiantes la idea de que las familias son personas unidas por consentimiento, nacimiento o adopción, que procuran su bienestar y crecimiento, no obstante, también en

todos los grupos de edad hay porcentajes considerables, que se inclinan por inculcar que las familias son núcleos heterosexuales de concepción divina. Esta última afirmación es significativa en el grupo entre 55 y más años (44, 4%), frente a la primera respuesta (55,6%), obteniendo porcentajes relativamente semejantes en los grupos entre 45 y 54 años (41, 9% ante 48,4%), entre 25 y 34 años (42, 9% frente a 47,6%) y entre 21 y 24 años (30% en contraste con 40%). Es relevante que en este último grupo de edad se localiza el porcentaje más alto (10%) que no sabe o no responde a la pregunta. Por otra parte, el grupo entre 35 y 44 años es el único que expresa una diferencia porcentual significativa, entre una definición familiar propia del lenguaje de los derechos humanos (68,2%) y una concepción tradicionalista y religiosa de las familias (27,3%). Solamente el grupo entre 45 y 54 años (6,5%) expresa una visión utilitarista de las formas familiares.

Las cifras obtenidas en este ítem muestran que ambas visiones, la correspondiente a una perspectiva de derechos humanos y la tradicionalista religiosa, conviven dentro del cuerpo docente de forma bastante equitativa. Hay que resaltar que aunque la primera visión corresponda a una definición de derechos humanos, no se encuentra en este concepto ningún elemento que de manera explícita apele a la inclusión de las familias sexualmente diversas, sin embargo, al interrogar a los estudiantes sobre esta variable, sus respuestas tienden inevitablemente a abordar esta cuestión, que para la mayoría de colegiales se encuentra subestimada dentro de las clases de educación religiosa y que para ellos sí se encuentra implícita al interrogarse sobre las familias.

> *"No importa quién nos crie, si es mi papá o mamá, que lo importante es que nos críen con amor y cariño, que se hable del respeto, no importa que sean parejas del mismo sexo"*. Grupo focal realizado en Colegio Técnico Profesional de Batán (Limón), 31/05/16.

> "*Yo siento que una familia no solo se limita a papá-mamá, hijo e hija; una familia es mucho más amplia, hay amigos que son más familia que la*

> *de sangre, y pensamos que personas de un mismo sexo pueden conformar una familia porque son personas igualmente llenas de amor por dar, son personas más comprensivas, son personas que por el rechazo se encargan de darle a sus hijos amor, comprensión, sabiendo cómo tratar y respetar a las personas, de hecho creo que hasta más que nosotros mismos que somos heterosexuales. Por eso yo apoyo y creo que las parejas del mismo sexo puedan tener hijos. Para la sociedad y religión eso está mal, pero para mí no está mal, creo que un homosexual puede darle mucho amor a un hijo".* Grupo focal realizado en Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), 21/06/16.

> *"En esta clase se habla mucho de valores de la familia: cómo uno debe comportarse en familia, cómo debe ser esa relación, eso es lo que el profe nos enseña, que la familia debe ser lo de mayor importancia. También se ven los problemas que tienen los homosexuales en las familias, cuando no son aceptados".* Grupo focal realizado en Colegio México (San José), 17/05/16.

La crisis del modelo de familia nuclear tradicional es patente en Occidente, sin embargo, los docentes costarricenses continúan transmitiendo, con contadas excepciones, contenidos relacionados con este modelo patriarcal y asimétrico de relaciones de poder entre hombres y mujeres, que ya no corresponde a la realidad que viven las personas jóvenes ni tampoco a su visión de mundo. Como lo expresa Leme[13] (2011), las formas de vida familiar se transforman y se adaptan a nuevos contextos, a la vez que trascienden las relaciones consanguíneas, no obstante, estas situaciones coexisten con algunos postulados religiosos, como también lo apunta Gimeno (2007: 7):

> "La fuerte influencia cristiana, y más aún católica, extensible también a los países latinoamericanos, ha configurado un modelo familiar centrado en procreación sin restricciones, y obligando a

13 Leme Garcez, María Cecilia (2011). Transformaciones en los roles sociales dentro de los nuevos modelos de convivencia familiar. Perspectiva de la niñez. Ponencia presentada en la Mesa Redonda titulada: *Nuevos Modelos de Convivencia Familiar*, realizada por la Universidad Bíblica Latinoamericana. San José, Costa Rica (inédito).

la misma, dado que el lógico control de natalidad no es aceptado por la Iglesia Romana. Al tiempo, toda relación sexual, con independencia de la edad y el sexo de los implicados, es considerada pecaminosa, a no ser que se oriente a la procreación y tenga lugar dentro del matrimonio eclesiástico. Con tales premisas queda poco espacio para las familias monoparentales, para el divorcio y para la homosexualidad, pero tampoco queda espacio para el desarrollo personal, a no ser que sea asexuado, ni para el control de natalidad, como paralelamente tampoco queda espacio familiar para las hijas adolescentes embarazadas que en muchas ocasiones son literalmente expulsadas de casa y hasta se les prohíbe, a veces por ley, asistir a la escuela, dado que su evidente embarazo servirá de mal ejemplo para compañeros y compañeras".

Estos hechos sociales apelan a una realidad que se traduce en lo que enseñan concretamente los docentes de educación religiosa, a contrapelo del sentir y el pensar de sus estudiantes sobre los cambios en las formas familiares, que se reflejan en el auge de familias monoparentales encabezadas por mujeres, uniones de hecho; tanto heterosexuales como homosexuales, personas que adoptan, familias sin hijos, parejas divorciadas y vueltas a casar, y hogares compuestos por diversos parientes, vecinos, amigos u otras formas posibles en cuanto a género y edad también, que tomen las familias emergentes.

> *"En lo personal creo que la familia en cualquiera de sus formas está bien, porque eso depende de la crianza que se le da un niño, porque la gente cree que si un niño tiene dos papás, el hijo va a ser homosexual y pienso que eso no va a ser así. Cada quien conforma su familia a como lo sienta bien, no como la sociedad lo diga, porque yo siento que lo más importante es criar a un hijo con amor, sin importar que tipo de familia es la que tenga, mientras se le den los valores y el niño se sienta cómodo y tranquilo es lo que está bien".* Grupo focal realizado en Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), 21/06/16.

Ante este panorama, que refuerzan las experiencias y opiniones de los colegiales entrevistados, Leme (2011), en armonía con el discurso de estas jóvenes voces, señala varios principios fundamentales, de indudable valor para las personas educadoras en el campo que concierne este estudio:

> "Los nuevos modelos de convivencia familiar pueden potenciar nuevos tipos de lenguaje que, quizá, contribuyan al aprendizaje de ser humanos y humanas con menos preconceptos y más apertura a las diversidades que caracterizan nuestras vidas (...) lo más importante para la vida y el crecimiento saludable de los niños y niñas no es el modelo de familia en el cual nacen y crecen, sino la calidad de las relaciones que se establecen en el núcleo familiar y la intensidad del amor recibido. Lo que nos define y nos forma como humanos es el amor, es decir, las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro (...) ¿Cuáles son las experiencias de convivencia familiar que tienen significancia positiva para los niños y niñas? La educación verdadera solo acontece en la convivencia y la aceptación mutua, es un fenómeno de transformación en la convivencia"[14].

Cabe preguntarse, si ante este tema generador no serán más bien los estudiantes quienes podrían dar lecciones a sus docentes de educación religiosa, en términos del cultivo de relaciones de comprensión, respeto y amor ante las diversas formas y estructuras familiares que hoy en día nutren la humanidad y cambian sus prácticas, creencias y percepciones, en pos de una aceptación social que favorezca la coexistencia de todas las personas.

14 Op. Cit.

3. "Hay que estudiar la diversidad religiosa y cómo afecta la cultura, reflexionar sobre lo negativo y positivo en las religiones, no sólo sobre el catolicismo"[15]

Conocer las religiones permite entender la cultura y mejorar la convivencia. Dado que "la cultura costarricense", sin mayor profundización teórico-práctica en las identidades que la conforman y sus respectivos aportes, aparece como un eje en los programas de educación religiosa, este estudio se propuso reemplazarla en el trabajo empírico por lo que se ha denominado como ética intercultural para la convivencia. Desde esta acepción, se comprende también lo expresado por Cortina (1997: 229-230), cuando afirma, en relación con la formación educativa:

> "Hemos ido aprendiendo al hilo de los siglos que cualquier ser humano, para serlo plenamente, debería ser libre y aspirar a la igualdad entre los hombres, debería ser justo, solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor que lo hemos recibido, hacerse responsable de aquellos que le han ido encomendando y estar dispuesto a resolver mediante el diálogo los problemas que pueden surgir con aquellos que comparten con él el mundo y la vida. (...) Se trata de valores que cualquier centro, público o privado, ha de transmitir en la educación, porque son los que durante siglos hemos tenido que aprender y ya van formando parte de nuestro mejor tesoro".

En este sentido, el objetivo de la variable aplicada fue examinar la posibilidad de integrar la diversidad de valores presente en la sociedad costarricense, para facilitar el entendimiento y las interrelaciones sociales, máxime que en 2014, el Estado costarricense

15 Extracto de testimonio brindado en grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña, Heredia), 04/04/16.

reformó el artículo 1° de la Constitución Política, afirmando que la República se declara: "democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural". Por esta razón, en virtud de las identidades que se entrecruzan y conviven en territorio costarricense, se tomaron en consideración para la consulta con los colegiales, una serie de sub-variables incluidas en el cuestionario aplicado a la población docente.

Estas sub-variables son: a) Moral, valores cristianos y aplicación de la Biblia, b) Pluralidad, espiritualidades indígenas y afrodescendientes y c) Diálogo interreligioso y respeto hacia no creyentes. Cada una de ellas se desarrolla en un apartado separado, de tal forma que puedan compararse los testimonios estudiantiles con la sub-variable equivalente a la respectiva pregunta y a los resultados obtenidos en el cuestionario, así como contrastarse con las sub-variables correspondientes a los derechos humanos en ligamen con los valores analizados; es decir, el derecho al trabajo, y el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, incluidos también en el sondeo a los docentes como parte de los temas generadores propuestos en esta investigación para los respectivos programas educativos.

3.1 "Para mí es importante hablar de amor y no de religión"[16]

¿Cuándo se volvió más relevante una etiqueta religiosa que un valor compartido por seres humanos diversos? Esta es la pregunta que muchos jóvenes se realizan en las aulas mientras asisten, escapan o duermen, en el lapso de las lecciones comprendidas para educación religiosa en su colegio.

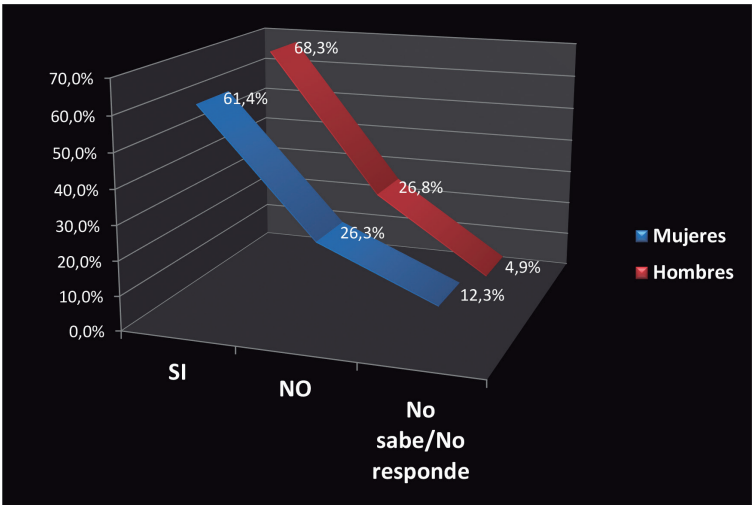
Las respuestas del total de los docentes en el cuestionario administrado, coinciden mayoritariamente en afirmar la moral cristiana en sus clases (65%), les siguen quienes no lo hacen (26%), y

16 Extracto de testimonio brindado en grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

finalmente, quienes no saben o no responden (9%), son una minoría. Los estudiantes aseveran que en sus clases hay más énfasis en valores humanos que en valores cristianos, aún si critican la constante mención a Dios, pues ellos se encuentran más interesados por la solidaridad, el amor y el respeto entre personas iguales.

A la hora de cruzar este ítem con el sexo de los docentes, se observa, en el siguiente gráfico, que los hombres (68,3%) se inclinan más por incluir la moral cristiana en sus clases de educación religiosa que las mujeres (61,4%), pese a que la diferencia porcentual es pequeña.

Gráfico 22. Afirmación de la moral cristiana por sexo



¿Cómo se educa para la vida cuando hay profesores que ni siquiera saben responder qué tipo de moral inculcan a sus estudiantes? Leme Garcez (2014: 95), recuerda que

> "es importante entender que la ética del género humano no será enseñada con clases de moral, sino que se trata de enseñar la necesidad del desarrollo integrado o sistémico de las personas como individuos, su participación en la comunidad y la sociedad,

además de la conciencia de pertenecer a la especie humana, de saberse parte de una familia humana".

En esta dirección, algunos de los estudiantes entrevistados en los grupos focales resaltan el aprendizaje de valores como el compañerismo y la dignidad humana, en comunicación estrecha con la igualdad entre todas las personas.

> *"En cuanto a la moral y los valores cristianos sí hemos aprendido, más que todo a valorar a las otras personas, a pesar de que no todos somos iguales, ni pensamos igual, ni reaccionamos igual, pero somos iguales en cuanto a valor".* Grupo focal realizado en Colegio Técnico Profesional de Batán (Limón), 31/05/16.

> *"No hay que discriminar a nadie por su forma de pensar y su actitud, ni por sus diferencias sexuales, ni por escuchar algún tipo de música".* Grupo focal realizado en Liceo de Picagres de Mora (San José), 10/05/16.

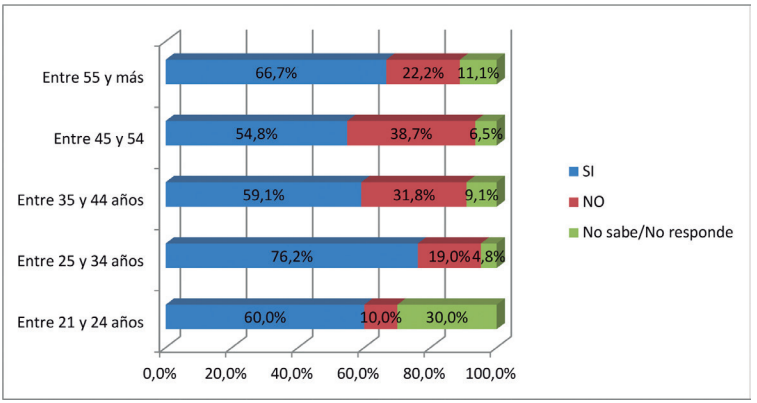
Desde un enfoque muy distinto al planteado por la mayoría de docentes de educación religiosa en Costa Rica, afirma Kohlberg (1981: 300) que desde otra "concepción de educación moral, la meta es la estimulación del desarrollo "natural" del juicio moral de cada uno de los niños y de las capacidades para que ellos por sí mismos sean capaces de controlar sus conductas". No obstante, los colegiales entrevistados insisten en que la idea del Dios cristiano y las consecuentes tradiciones que implica tienen gran influencia en su concepción de la moral, como lo garantizan los docentes encuestados.

> *"Menos Biblia y religión no se puede dar, de hecho los profesores le llaman falta de moral. Nos habían dejado una tarea de que buscáramos no sé qué en la Biblia, y bueno, yo me negué a hacerla".* Grupo focal realizado en Liceo de Heredia (Heredia), 22/04/16.

> *"Que se hable sobre valores, porque antes sólo se hablaba de Dios y Dios, y no se hablaba tanto de la convivencia... Sí nos ponían hacer actividades y juegos, como por ejemplo el de la cebolla y sus diferentes capas, uno iba quitando las capas y se nos cuestionaba qué pensábamos, relacionando las capas con los valores, en el sentido de que lleguemos al punto de que esas capas sean las que nos envuelvan, pero no se cuestionaban las creencias".* Grupo focal realizado en Colegio Técnico Profesional de Batán (Limón), 31/05/16.

Sin duda, algunos estudiantes entrevistados podrían presentar objeción de conciencia en relación con los contenidos que reciben, dado que los profesores hacen pasar por moral lo que aparenta ser proselitismo religioso. Las respuestas de los docentes no tienen equívoco en este sentido, quizás lo más interesante de este ítem sea comprobar, como ya lo han demostrado otras investigaciones[17], que los docentes localizados en el rango de edad de adultos jóvenes, entre 25 y 34 años, presentan un alto grado de conservadurismo y por ende, se inclinan más que sus colegas mayores a buscar la afirmación de la moral cristiana entre sus alumnos, como se puede apreciar en el siguiente gráfico, aventajando incluso en 10 puntos porcentuales a los docentes de 55 y más años en esta categoría.

Gráfico 23. Afirmación de la moral cristiana por edad

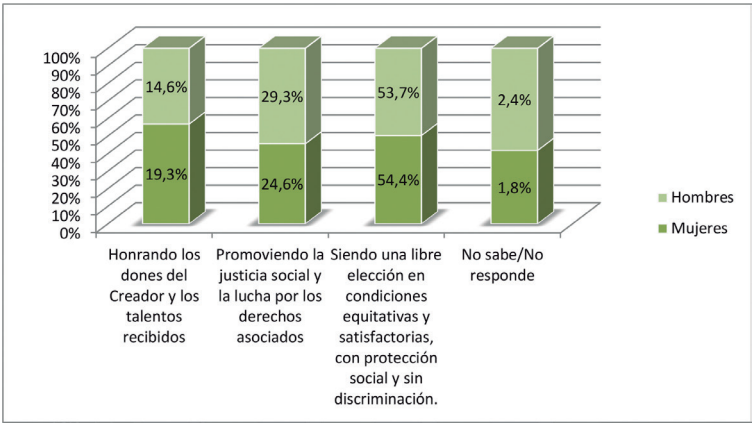


17 Fuentes Belgrave, Laura (2015). *La tibieza de quien peca y reza. Cambios en las creencias religiosas en Costa Rica.* San José: Sebila/Universidad Nacional.

El interés en afirmar la moral cristiana es innegable entre los docentes de educación religiosa, como lo demuestran los altos porcentajes, superiores al 50% en cada grupo etario, que apoyan esta opción. Ahora bien, ¿cuál es el panorama en relación con los valores? ¿También responden a la moral cristiana? Según los testimonios de los colegiales, la dignidad humana ocupa un lugar preponderante en las clases de educación religiosa que reciben, en cuanto a los valores inculcados por los docentes. Al observar el siguiente gráfico, que compara las respuestas de los profesores por sexo, en cuanto al papel de la dignidad humana en relación con una categoría concreta, la del trabajo, es posible apreciar que las opiniones de los docentes se encuentran divididas. Es necesario señalar que el derecho al trabajo fue una sub-variable operativizada del tema y variable, derechos humanos, incluida en el cuestionario a los docentes.

Las respuestas de estos últimos permiten afirmar que existe poca diferencia porcentual entre el criterio de mujeres y hombres en relación con la contribución del trabajo a la dignidad humana, lo que parece significativo es que la mayoría de mujeres (54,4%) y de hombres (53,7%), opina que esta contribución se logra cuando el trabajo constituye una libre elección en condiciones equitativas y satisfactorias, con protección social y sin discriminación, cifra que corresponde con la muestra general que apoya esta opción con 53%. Esta respuesta detalla, lo que de forma general ya indica la opción escogida por el segundo grupo mayoritario de hombres (29,3%) y mujeres (24,6%), al considerar que la meta se consigue al promover la justicia social y la lucha por los derechos asociados, que en la muestra total de docentes corresponde a un 26%. El tercer grupo se inclina porque la dignidad humana se encuentra en el trabajo, honrando los dones del Creador y los talentos recibidos, con un 19,3% de mujeres y un 14,6% de hombres, representado por un total de 17% en la muestra de todo el cuestionario.

Gráfico 24. ¿Cómo puede contribuir el trabajo a la dignidad humana según el sexo?

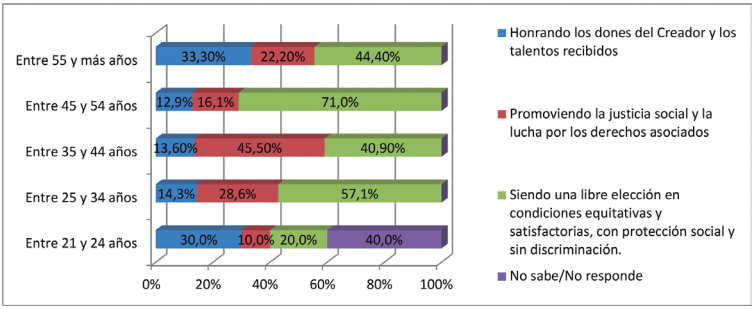


Educar en el auto-conocimiento para conocer sus límites y posibilidades, aunado a una formación crítica, son los elementos que constituyen la base de la educación en valores, la cual considera a la persona un ser integral. De esta praxis pedagógica se deriva el criterio de justicia, que radica en conferir a sí mismo y a los otros dignidad humana. Desde esta perspectiva, las respuestas mayoritarias de los docentes, ubicadas tanto en el primer como en el segundo grupo recién expuestos, parecen estar en sintonía con el pensamiento de Morin (1999: 59), quien expresa:

> "Así, individuo-sociedad-especie son no solamente inseparables sino coproductores el uno del otro. Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin de los otros. No se puede absolutizar a ninguno y hacer de uno solo el fin supremo de la tríada; ésta es en sí misma, de manera rotativa, su propio fin. Estos elementos no se podrían comprender de manera disociada: toda concepción del género humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana. En medio de esta triada compleja emerge la conciencia".

En contraste, el tercer grupo de docentes se inclina por una concepción religiosa de la dignidad humana, mientras los estudiantes sugieren que los valores enseñados en clase impliquen una reflexión sobre temas de la vida cotidiana según sus necesidades, que van desde la identidad y expresión de sexo/género hasta el proyecto de vida y las situaciones laborales. Estos resultados tienen un cariz más relevante al cruzar la pregunta referida con la edad del cuerpo docente.

Gráfico 25. ¿Cómo puede contribuir el trabajo a la dignidad humana según la edad?



El gráfico anterior muestra una vez más que los sectores de docentes más jóvenes y más viejos, es decir, entre 21 y 24 años (30%), y entre 55 y más (33,30%), coinciden en que la contribución del trabajo a la dignidad humana inicia desde un punto de vista religioso, mientras que entre sus otros colegas esta opinión decrece a mayor edad. Ahora bien, el grupo más numeroso en todas las edades, a excepción del rango entre 21 y 24 años, es aquel que comprende el trabajo como una libre elección, en condiciones equitativas y satisfactorias, con protección social y sin discriminación, contando con el porcentaje más elevado en el grupo de personas entre 45 y 54 años (71%), seguido del grupo entre 25 y 34 años (57.1%). Son también estos sectores etarios los que se identifican mayoritariamente con la segunda respuesta más mencionada, presentando el grupo entre 35 y 44 años (45,50%) mayor afinidad con la idea de promover la justicia social y los derechos asociados, como una

forma de que el trabajo contribuya a la dignidad humana, seguidos del grupo que tiene entre 25 y 34 años (28,6%).

En este aspecto, los colegiales entrevistados estarían de acuerdo con la mayoría de sus profesores, pues estiman que los valores son universales, no tienen una religión que pueda arrogarse su hegemonía, así, los valores para estos jóvenes se conectan con sus vidas, no más con nociones abstractas.

> *"A mí más que todo no me gustaría hablar de religiones, de que si es evangélica o es católica o si es ateo, más que todo, me gustaría hablar como de la vida".* Grupo focal realizado en Liceo de Picagres de Mora (San José), 10/05/16.

Para Morin (1999: 64) la humanidad es "una comunidad de destino y sólo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida", en esta noción de humanidad que propone el autor y sugieren los estudiantes, se encierra la ética de los valores que estos últimos esperan conocer a través de la educación religiosa. ¿Qué papel juega esta perspectiva estudiantil en los cursos? Es innegable que muchos estudiantes presentan criterios cuya madurez es relevante y merece ser considerada tanto en la elaboración del programa como en las actividades didácticas.

> *"Pienso que en religión no deben verse tantas cosas bíblicas porque para eso está la Iglesia, es por eso también que la gente no va a religión, porque a algunos no les gusta, hay algunos que creen y otros que no creen, pero eso no es tan importante. Para mí la clase de religión está bien si se habla del amor, y no de algo católico. Por allá está también el cristiano, pero no nos deberíamos separar solo por eso".* Grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

La lucidez en algunas intervenciones estudiantiles recabadas dentro de esta investigación, muestra que los parámetros de enseñanza, tanto en educación religiosa como en otras materias, enfrentan desafíos que no han sido reconocidos por la población docente, al

menos, no de forma oficial. Por ese motivo, es relevante lo expresado por Rodríguez García (2001: 103), quien en su análisis sobre los programas de educación religiosa en Costa Rica, asevera que:

> "1. Una educación religiosa, basada sobre la transmisión, a los individuos, de doctrinas como punto de partida para el fomento de la fe, está destinada, en gran medida, a fracasar, pues, el desarrollo de la fe no está ligado, única y exclusivamente, al conocimiento de la doctrina religiosa por parte de tales individuos. Esto también tiene que ver con la permutación de la vivencia de lo supuesto trascendente en el curso del desarrollo humano en sus diferentes niveles.
>
> 2. Una educación religiosa no es garante de una educación moral o de una formación de la conciencia moral, por lo que, en este segundo aspecto, la educación religiosa terminará por ser inadecuada".

En este estudio, se comprueban los supuestos de Rodríguez García (2001), al comparar las respuestas de los docentes con las de los estudiantes. Esto adquiere un tono aún más delicado, cuando se interroga a los docentes si incluyen en sus clases la aplicación literal de lecturas bíblicas. El cuestionario de sondeo aplicado a esta población, ha expuesto que los profesores de ERE se inclinan por "respuestas políticamente correctas", y este caso no es la excepción, pues una mayoría (60%) dice no aplicar literalmente lecturas bíblicas, mientras que grupos minoritarios afirman aplicarlas (33%), y otros no saben o no responden (7%). Al confrontar estos resultados con las respuestas estudiantiles aparece una gran interrogante sobre las prácticas de los docentes en su cotidianidad pedagógica.

> *"No estoy de acuerdo con la literalidad bíblica, hay que conocer las condiciones diferentes de entonces y de la época actual, porque hay distintas percepciones".* Grupo focal realizado en Colegio Conservatorio Castella (Barreal de Heredia), 05/04/16.

> *"No todos comparten la misma religión y la Biblia es como más católica, muy extremista desde el principio, muy extremista y contradictoria"*. Grupo focal realizado en Liceo de Heredia (Heredia), 22/04/16.

> *"En cuanto a la aplicación literal de la Biblia pensamos que a la hora de aplicarla en la vida cotidiana debe hacerse más práctico, porque hay pensamientos o formas de actuar que pueden ir en contra de la dignidad humana"*. Grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

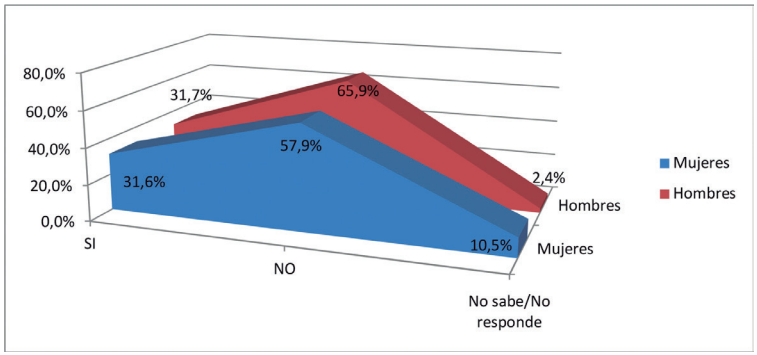
> *"Las pocas veces que yo he leído la Biblia me he dado cuenta que no se debe leer literal, porque hablan con parábolas o cosas así que uno debe darle sentido y saber interpretarlas"*. Grupo focal realizado en Colegio México (San José), 17/05/16.

Hay distintos elementos que los estudiantes subrayan en relación con este aspecto para sus clases, como son; la necesidad de contextualización entre la época en que el texto fue escrito y las condiciones culturales de las sociedades actuales, el reconocimiento de su carácter de literatura al utilizar parábolas, metáforas y oxímoros cuya interpretación depende de la subjetividad del lector -quien las puede considerar "extremistas"-, así como su adaptación a una lógica más pragmática en estrecha relación con el respeto a los derechos humanos.

Al realizar la segregación de las respuestas de los docentes por sexo, se observa que la diferencia porcentual entre mujeres (31,6%) y hombres (31,7%) que abogan por la aplicación literal de la Biblia, es nimia. La distinción entre sexos sí se acentúa en 8 puntos porcentuales, al mostrar que hay más hombres que admiten no realizar una lectura literal del texto bíblico (65,9%), que mujeres (57,9%), mientras hay más mujeres (10,5%) que hombres (2,4%), que no saben o no responden si aplican literalmente la Biblia en sus clases. No deja de ser preocupante que los porcentajes encontrados en los diferentes ítems del cuestionario, correspondientes a la opción de "no sabe o no responde", sumen en algunos casos,

más del 5%, lo cual podría indicar cierto nivel de negligencia docente en relación con la educación de las personas jóvenes.

Gráfico 26. Aplicación literal de las lecturas bíblicas por sexo



Es evidente que dentro de la diversidad del alumnado también existen posiciones que se inclinan por la literalidad bíblica, ya sea por influencia familiar o de los mismos docentes de educación religiosa, sin embargo, los estudiantes no pretenden que su creencia sea la norma para el resto de sus compañeros.

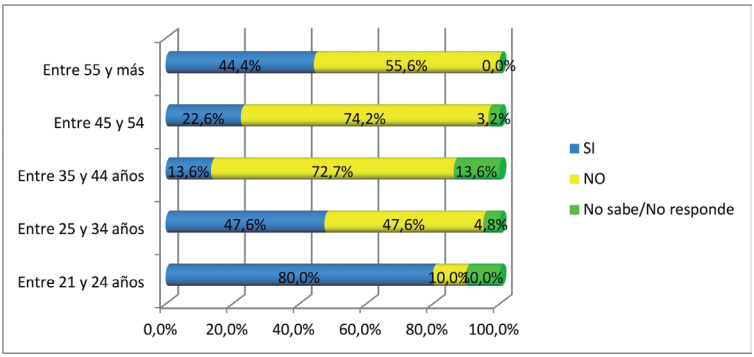
> *"Yo creo en esa escritura. Esa es la mentalidad de alguien que dice una cosa y luego dice: -Ah, es que no lo decía de forma literal, y hay cosas que sí hay que tomarlas de forma literal, al menos para mí".* Grupo focal realizado en Liceo de Heredia (Heredia), 22/04/16.

> *"Hay formas de aplicarlo y hay formas en las que no se debe aplicar, obviamente, no vamos a llegar a cortarle la mano literalmente a un ladrón, pero sí se puede aplicar a la hora que dice que si algo está mal, se debe aplicar, como no matar, no robar, no meterse con la mujer de su hermano, me entiende, son cosas que sí se pueden aplicar literalmente".* Grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

Si bien, los estudiantes favorables a la aplicación literal de la Biblia constituyen una minoría, al separar las respuestas de sus docentes por rango etario, se comprueba una vez más que son las personas

más jóvenes quienes tienen mayor disposición a esta aplicación literal del texto, principalmente los segmentos entre 21 y 24 años (80%) y entre 25 y 34 años (47,6%), quienes son más cercanos en términos generacionales a sus estudiantes, pero encuentran más afinidad didáctica con el grupo entre 55 años y más, que aplica la literalidad bíblica (44, 4%).

Gráfico 27. Aplicación literal de las lecturas bíblicas por edad



Tal como afirma Méndez (2011: 51), "es violenta la pretensión de presentar como universales y universalizables saberes, valores y criterios epistemológicos que son locales, contextuales y situados", una inclinación a la cual tiende la nueva generación de docentes de educación religiosa, en su afán de literalidad bíblica, en contraste con segmentos de mayor edad, como aquellos entre 34 y 44 años (13,6%), y 45 y 54 años (22,6%).

Es necesario por ello, impulsar procesos pedagógicos en la población docente que les permitan comprender y transmitir en sus clases que como lo expresa Valverde (2008: 26):

> "lo que fue suficiente para explicar alguna situación particular en la Biblia hoy no lo es o, por lo menos, no debería serlo. Los mitos bíblicos no nos pertenecen; son de otras culturas y tiempos, aunque muchos de los temas sean preocupaciones compartidas por la humanidad entera".

Las equivalencias eventuales entre moral religiosa y literalidad bíblica representan asimismo, un factor de inquietud para los estudiantes, pero el cuerpo docente no expresa ninguna preocupación por cambiar sus prácticas en este aspecto, porque son prácticas históricamente legitimadas en el campo escolar circunscrito a la educación religiosa costarricense, tal como atestiguan los antecedentes de esta investigación. Como afirma Bourdieu (1990:141):

> Cuando la gente puede limitarse a dejar actuar su habitus para obedecer a la necesidad inmanente del campo y satisfacer las exigencias inscritas en él (lo cual constituye para cualquier campo la definición misma de la excelencia), en ningún momento siente que está cumpliendo con un deber y aún menos que busca la maximización del provecho (específico). Así tiene la ganancia suplementaria de verse y ser vista como persona perfectamente desinteresada.

El habitus, definido por Bourdieu (1990: 141) como un "sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores", en el caso de los docentes de educación religiosa presenta pocas posibilidades de transformación, a menos que los recién llegados al campo escolar, es decir, los docentes recientemente graduados, subviertan las prácticas en complicidad con los educandos.

3.2 "Sería bueno conocer otros libros sagrados, hacer giras a lugares donde se enseñen otras religiones"[18]

Estudiar la diversidad religiosa y su influencia sobre la cultura, para adquirir más conocimiento sobre los otros y sobre sí mismo, es del interés de los estudiantes entrevistados en los grupos focales. Si bien, los docentes parecen compartir con sus alumnos

18 Extracto de testimonio brindado en grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña, Heredia), 04/04/16.

la inclinación a admitir la importancia del reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural, afirmado por un 96%, negado por un 3% y puesto en duda por un 1% que no sabe o no responde, dentro de la generalidad del cuestionario, este criterio no se traduce necesariamente en la ejecución de acciones que busquen la incorporación de contenidos pedagógicos relacionados con esta temática en sus clases, pues del total de docentes, un 57% adopta la exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes, mientras que un 37% no lo hace y un 6% no sabe o no responde. Para las personas estudiantes, sin embargo, este tipo de contenidos alienta su curiosidad e imaginación y claramente motivaría su asistencia así como su atención en las clases.

> *"Hay un tema que me gustaría mucho que es más historia, no tanto como la actual, porque yo siento que para analizar la sociedad en la que vivimos debemos desenvolver nuestro pasado y los factores que hicieron que nosotros llegáramos hasta donde estamos. Eso sería la historia de las religiones".* Grupo focal realizado en Colegio de Candelaria de Naranjo (Alajuela), 21/04/16.

> *"Sobre las poblaciones de las comunidades indígenas en Costa Rica o de esas culturas no hemos visto nada en clase de religión, sí nos interesaría para saber más sobre la cultura que teníamos antes, porque antes eran politeístas y todo eso, entonces sería bueno saber cómo ellos vivían antes con todas esas creencias. Para mí en realidad sí sería bonito también aprender religiones de otros países y de Costa Rica, de cómo vivían antes de que llegaran los españoles".* Grupo focal realizado en Liceo de Picagres de Mora (San José), 10/05/16.

La pluralización de adhesiones religiosas, las reformas educativas, la práctica de expresiones religiosas diferentes producto de búsquedas espirituales personales, y el contacto con múltiples formas culturales, posible a través de las redes sociales y el internet en una sociedad globalizada, son componentes sociales que sin duda, han engendrado generaciones de jóvenes cuyas interrogantes se distribuyen cada vez más en otros mundos posibles; pasados o futuros,

reales o imaginarios. La labor del docente, desde esta perspectiva, debería enfocarse con mayor razón en el impulso a la "curiosidad ética" de los estudiantes, como denomina Assman (2004) al proceso de aprendizaje que se puede desarrollar en el medio educativo. Assman (2002: 65), también indica que:

> "Aprender significa entrar en mundos simbólicos preconfigurados, es decir, en mundos del sentido que ya son hablados y sustentados por otras personas que nos rodean (amistades, padres, hermanos y hermanas, profesores, etc.). Pero aprender significa también olvidar las líneas divisorias de los significados ya establecidos y crear otros nuevos. Desaprender cosas sabidas, y volverlas a saber –volverlas a saborear- de un modo totalmente nuevo y distinto, forma parte del aprender. Decir eso a los aprendices es una de las funciones básicas de los pedagogos".

El reconocimiento del otro por parte de los docentes de ERE, no equivale a la realización de acciones destinadas a "desaprender" cuestiones de índole tradicional en materia de creencias religiosas, o al menos al análisis de nuevos horizontes culturales. Es importante recordar que ya Bourdieu y Passeron (2001), señalaban la idea de que la escuela reproduce las diferencias de clase desde una perspectiva ideológica que legitima las jerarquías sociales mientras promueve un supuesto igualitarismo, por lo que selecciona de forma aparentemente neutra a sus pupilos y les certifica pedagógicamente, sin develar las diferencias de oportunidades que emanan del origen de clase, lo cual se podría extender también al origen identitario, ignorado en la medida en que el campo escolar busca uniformizar y no subrayar las diferencias, sean de clase o culturales.

No obstante, al desagregar por sexo tanto el reconocimiento pedagógico de la pluralidad étnica y cultural, como la exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes en Costa Rica, no sólo es palpable que no existe mayor diferencia entre lo expresado y ejecutado por hombres o mujeres docentes en este campo, sino

que todos los docentes encuestados aparentemente irían en contra del modelo autoreproductivo de la acción escolar.

Gráfico 28. Reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural por sexo

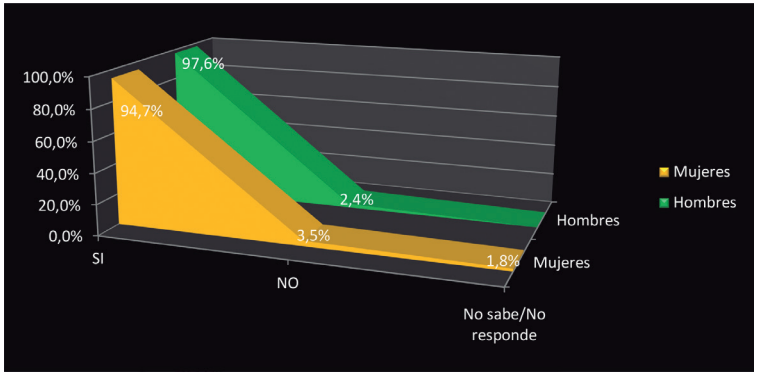
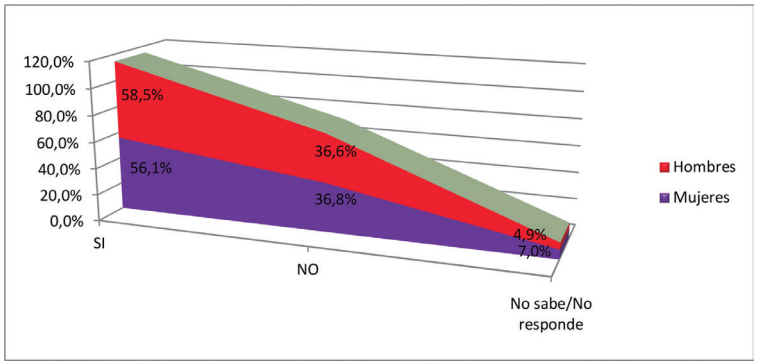


Gráfico 29. Exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes por sexo



A la hora de diseñar el curso de educación religiosa, la distinción de la pluralidad continúa siendo mayoritaria (97,6% de hombres y 94,7% de mujeres), pero solamente un poco más de la mitad de los docentes afirma la inclusión de algún tipo de pesquisa relacionada con espiritualidades ancestrales, donde se diferencia un 58,5% de hombres y un 56,1% de mujeres, cuyos cursos incorporarían

aspectos relativos al estudio de otras espiritualidades. No obstante, entre los testimonios de los estudiantes, ninguno corroboró esta afirmación, más bien, manifestaron su consternación por el énfasis en el cristianismo que han experimentado a lo largo de su historia de vida en las clases de educación religiosa, lo cual comprueba, que los docentes están lejos de contrariar el sistema autoreproductivo de la acción escolar (Bourdieu y Passeron, 2001).

> *"En la escuela y el colegio sólo nos meten una religión, no debería ser así, la religión es como una herencia, si mi papá y mi mamá son católicos, seguramente yo seré católica, mi familia es así, pero ya a cierta edad, uno puede ver y aprender muchas cosas. Yo le digo a mi mamá que yo no sé qué seré. Las clases de religión no tienen por qué dar una sola religión, tienen que ayudar con los problemas existenciales".* Grupo focal realizado en Colegio Conservatorio Castella (Barreal de Heredia), 05/04/16.

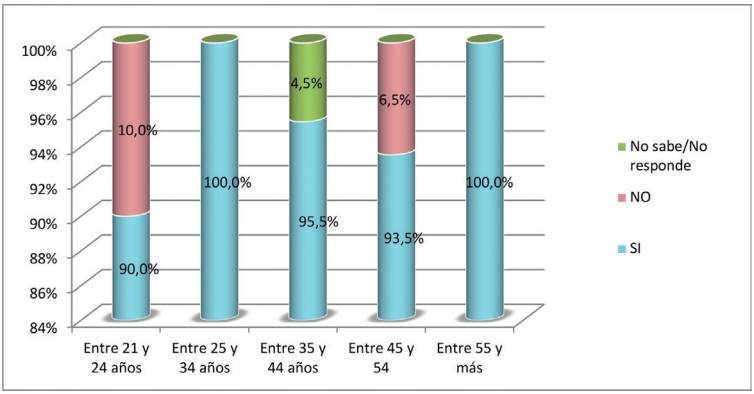
> *"Acerca de espiritualidades indígenas y afrodescendientes no hemos aprendido nada, todo ha tenido que ver con el cristianismo, no es molesto, yo creo en Dios, pero es que tampoco hay que encerrarse y volverse ignorante de las otras religiones, porque lo que hacen muchos cristianos es criticar sin saber qué es, o en qué creen los demás. Sí nos interesaría ver contenido relacionado con la pluralidad étnica y cultural en Costa Rica, siento que es algo que se debería de ver, sería necesario para ayudar con la tolerancia, el respeto y la igualdad".* Grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

La diversidad cultural en el escenario global y local en el cual se ubica Costa Rica, implica *per se* el mantenimiento de relaciones interculturales en diferentes contextos, de lo cual no escapa el ámbito educativo, y como se aprecia en las reflexiones estudiantiles, cada colegial vive inmerso en un mundo de relaciones sociales asumidas en toda su heterogeneidad, sin que ello se refleje en los cursos de ERE.

Por otra parte, como se aprecia en los siguientes gráficos, el rango etario de los docentes parece tener una mayor influencia tanto

en la negativa a reconocer la pluralidad étnica y cultural del país, como en el rechazo a la exploración de espiritualidades de los pueblos originarios.

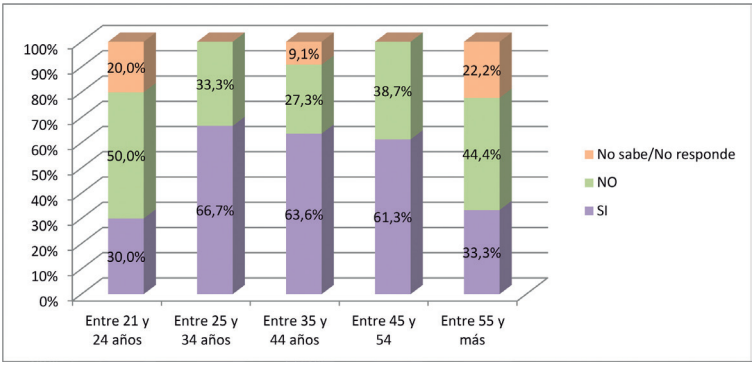
Gráfico 30. Reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural por edad



El reconocimiento de la pluralidad aparenta ser un principio básico de las democracias actuales, independientemente de que la gran mayoría de la ciudadanía no comprenda las implicaciones del concepto en su vida diaria. En el caso de los docentes, la afirmación del reconocimiento a la pluralidad étnica y cultural en las clases de educación religiosa es abrumadora, solamente los rangos de edad entre 21 y 24 años (10%) y entre 45 y 54 años (6,5%), presentan unos pocos puntos porcentuales que lo niegan, así como el sector entre 35 y 44 años (4,5%) que no sabe o no responde sobre su actitud ante las diversas identidades que se encuentran en Costa Rica.

Las cifras relacionadas con la puesta en práctica de ese reconocimiento con respecto a la edad del cuerpo de profesores, son más llamativas y sugerentes, porque suponen acciones didácticas concretas, llevadas a cabo por los docentes en esta área del saber.

Gráfico 31. Exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes por edad



Una vez más, los segmentos de edad entre 21 y 24 años, y entre 55 y más, presentan semejanzas porcentuales tanto en la menor ejecución de acciones dirigidas a explorar las espiritualidades indígenas y afrodescendientes, como en la mayor abstención de participar didácticamente en este aspecto, e incluso en la respuesta dubitativa o falta de respuesta en esta categoría. Los demás rangos etarios también presentan similitudes, siendo el grupo entre 25 y 34 años el que afirma con 66,7%, que mayoritariamente implementa procesos de aprendizaje relacionados con las espiritualidades ancestrales.

Es relevante poner de manifiesto que la interculturalidad sobrepasa el reconocimiento del otro y su cultura, pues esta noción expresa el encuentro y la relación activa entre distintas identidades culturales. Considerando los resultados en esta categoría del estudio, el establecimiento de este tipo de vínculos entre los docentes de ERE y sus estudiantes aún se encuentra en una etapa incipiente y sin mayor consolidación. En este sentido, la definición de Walsh (2005: 4) aclara de manera práctica las formas didácticas que conlleva la interculturalidad dentro del aula.

> "Como concepto y práctica, la interculturalidad significa "entre culturas", pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales".

Como lo exponen igualmente Albó y Barrios (2006), la interculturalidad implica tres niveles interrelacionados; uno interpersonal que enfatiza la interacción con otras identidades y parte de la aceptación de la propia identidad, otro conceptual, que atañe la elaboración académica de la noción, y otro estructural, que comprende las transformaciones en las instituciones sociales, tendientes a promover la dinámica del intercambio y la aceptación de la diversidad cultural en la interacción institucional.

> *"Lo que hemos visto es qué hacen las familias en general en las religiones, digamos, las familias musulmanas no tienen estas costumbres, no tienen estas prohibiciones, no tienen esta forma de vestir o esta forma de comer, y las familias católicas tienen estas cosas".* Grupo focal realizado en Colegio de Candelaria de Naranjo (Alajuela), 21/04/16.

Como se aprecia en el testimonio citado, en las clases de educación religiosa costarricense apenas se comienza a trabajar en el ámbito interpersonal y de forma minoritaria. Por otra parte, los ámbitos interpersonal y estructural se relacionan directamente, pues ambos dependen de un sustrato educativo que en el primer caso, reposa particularmente en el trabajo de los docentes. Este es un desafío actual para los docentes de educación religiosa, en la medida en que la educación intercultural comprende una perspectiva histórica y cultural que interesa a los estudiantes y les propone nuevos marcos de respeto para la convivencia.

3.3 "Siempre los creyentes van a querer pasar por encima de los no creyentes, es difícil"[19]

Si bien, existen iniciativas para promover el diálogo interreligioso y el respeto hacia las personas no creyentes, tales como el Foro de Educación Religiosa, constituido en asociación el 14 de noviembre de 2016, bajo el estímulo de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, el camino para que este tipo de temas generadores se incorporen en las clases, parece todavía bastante tortuoso, pues los estudiantes entrevistados manifiestan temor y falta de preparación, tanto de ellos mismos como de sus profesores, para enfrentar un diálogo que a todas luces parecen necesitar los educandos para trabajar en el mejoramiento de la convivencia.

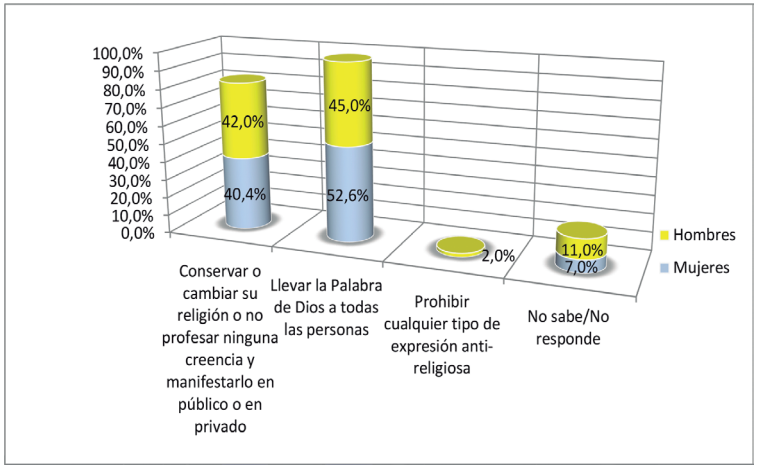
En este ámbito, la pregunta es ¿cómo conceptualizan los docentes el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión? Este derecho constituye una sub-variable del tema generador derechos humanos, incluido como variable en el respectivo cuestionario.

En la muestra total de este, aplicado mediante sondeo, se observa el siguiente orden descendente; llevar la palabra de Dios a todas las personas (45%), conservar o cambiar su religión o no profesar ninguna creencia y manifestarlo en público o en privado (42%), no sabe o no responde (11%) y prohibir cualquier tipo de expresión anti-religiosa (2%). Como se describe en el siguiente gráfico, segregado ahora por sexos, las mujeres docentes tienden más a inculcar que este concepto significa llevar la palabra de Dios a todas las personas (52%) seguido de aquellas que dan su aval a la definición de esta libertad por las Naciones Unidas, consistente en conservar o cambiar su religión o no profesar ninguna creencia y manifestarlo de forma privada o pública (40,4%). Los hombres muestran las mismas inclinaciones, en el orden mencionado, con 45% y 42% para las respectivas opciones de respuesta, solamente

19 Extracto de testimonio brindado en grupo focal realizado en Colegio Técnico Profesional de Batán (Limón), 31/05/16.

una minoría masculina (2%) opina que este derecho consiste en prohibir cualquier tipo de expresión anti-religiosa y en los porcentajes de no sabe o no responde, son mayoría los hombres (11%) en relación con las mujeres (7%).

Gráfico 32. ¿Qué incluye el derecho a la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión según el sexo?



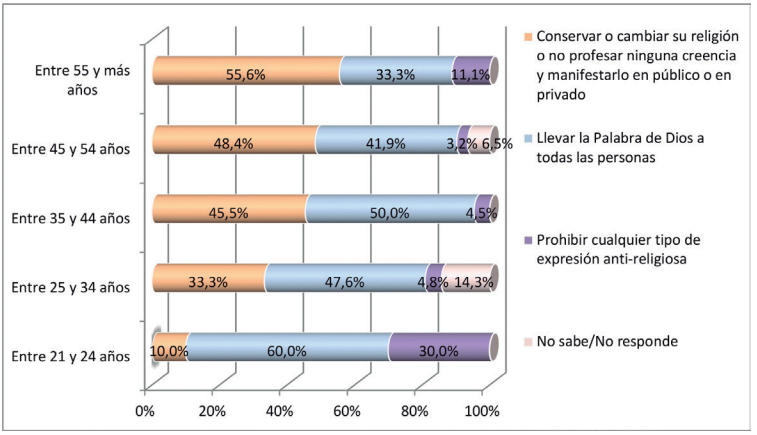
Tal como se descubre en la muestra de docentes, la evangelización tiene mayor peso en la educación religiosa impartida en Costa Rica, que la noción que explica la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión, según el marco de derechos humanos vigente desde mediados del siglo XX. Bajo esta situación, se hace imprescindible recordar que Leme Garcez (2014: 84) reitera como un objetivo de la educación intercultural para la educación religiosa, la necesidad de "construir aprendizajes desde la interculturalidad, ayudando a valorar las diferentes realidades y a asumir un compromiso ético de respeto, aprendizaje y convivencia en las diferencias", lo cual se debe contextualizar en espacios y situaciones socio-culturales locales y transnacionales. Sin embargo, los estudiantes están lejos de vivir situaciones pedagógicas de esta índole en sus clases.

"La Virgen era el centro de todo, porque era la mamá de Jesús, era demasiado importante, el centro de la vida. Yo había llevado cartas para no asistir a la clase, porque yo soy judía, pero me decían que tenía que llevar un material firmado por el rabino para hacer en clase y me tenía que quedar en clase". Grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña, Heredia), 04/04/16.

"El pastor también me daba un material sólo para mí, pero la escuela estaba a la par de una iglesia y nos sacaban en horas lectivas y nos llevaban a misa". Grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña, Heredia), 04/04/16.

De los testimonios estudiantiles, se desprende el irrespeto a la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión, que viven los colegiales no católicos y que parece predominar en las clases de educación religiosa en Costa Rica. A diferencia de la mayoría de las otras categorías analizadas en esta investigación, en este punto, sí coinciden las respuestas de docentes y colegiales, que ilustran dramáticamente cómo se lesiona el derecho a esta libertad. Sin embargo, es necesario señalar, que también aparecen otros comportamientos pedagógicos, que ya comienzan a tomar en cuenta la diversidad dentro de los procesos educativos, y son capaces de entablar diálogos con tradiciones religiosas locales y foráneas, aunque sean minoritarios.

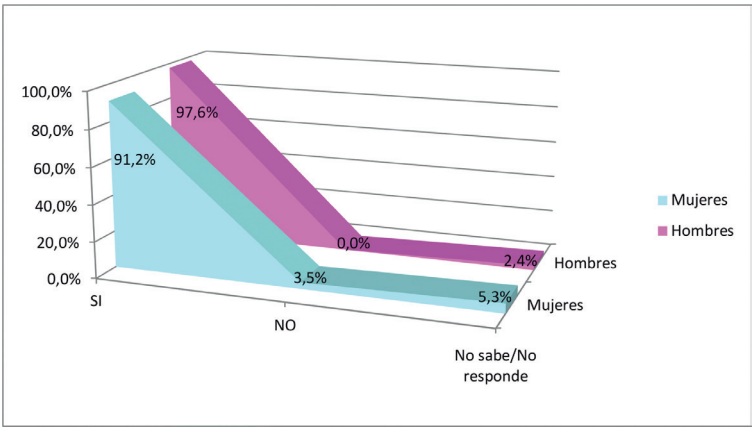
Gráfico 33. ¿Qué incluye el derecho a la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión según la edad?



En el gráfico anterior, que presenta la percepción de la misma variable en relación con la edad del cuerpo docente, cambia levemente el panorama, al mostrar que la respuesta mayoritaria en cada rango de edad se desliza hacia conservar o cambiar su religión o no profesar ninguna creencia y manifestarlo en público o en privado, con la excepción de los rangos etarios más jóvenes, es decir, que aquellos entre 35 y 44 años, 25 y 34 años y 21 y 24 años, se inclinan más por la respuesta de llevar la palabra de Dios a todas las personas, en este espectro, destacan particularmente los dos últimos grupos de edad, que superan cada uno con más de 12 puntos porcentuales, la posibilidad de garantizar la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión, prefiriendo el proselitismo religioso. Caso aparte es el grupo entre 21 y 24 años, que una vez más se encuentra en su respuesta con el grupo de 55 años y más, para coincidir en porcentajes relativamente altos que secundan la prohibición de cualquier tipo de expresión anti-religiosa.

Continuando con las otras subvariables que integran esta categoría, se aprecia que el fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas corresponde a un 94% que lo avala, un 2% que no y un 4% que no sabe o no responde. Igualmente, al dividir esta subvariable por sexo, se observa que específicamente, en cuanto al fomento al diálogo religioso entre diversas confesiones religiosas, se presenta una mayoría masculina (97,6%) que dice integrarlo en sus clases, seguido de las docentes (91,2%). Es únicamente en el grupo femenino donde se encuentra un 3,5% que no incorpora este tema en su curso, y donde también hay más docentes que no saben o no responden (5,3%), en comparación con los hombres (2,4%).

Gráfico 34. Fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas por sexo



Paradójicamente, los estudiantes entrevistados ponen en duda la contundencia con la que afirman los docentes de ERE que incluyen este tipo de contenidos en sus clases, al tiempo que expresan su deseo de la incorporación real de estas temáticas en la materia.

> *"Mi mamá es católica, mi papá es adventista, mi hermano, mi hermana y yo somos cristianos, yo escogí lo que quería ser y todos nos llevamos bien. En el colegio donde yo estaba en Nicaragua, no recibía religión. Yo casi no he venido a esta clase en Costa Rica, pero ahora quiero presentar una carta para no recibir religión. A veces los fines de semana voy con mi hermano al culto, pero es que esta clase no se relaciona mucho con la religión cristiana, sólo con el catolicismo".* Grupo focal realizado en el Instituto de Alajuela (Alajuela), 12/04/16.

> *"Creo en Dios y respeto todo eso, pero no puedo discriminar a otras religiones solo porque son diferentes, entonces sí me gustaría conocer acerca de estas otras".* Grupo focal realizado en Colegio Técnico Profesional de Batán (Limón), 31/05/16.

> *"Sería importante conocer sobre el Talmud y el Corán, pero no sobre la Torah, porque es de origen judío, y son muy difíciles de entender, habría que llevar un estudio muy profundo para aprender qué es, pero sí sería*

bueno conocer la historia de las religiones". Grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

"Sería mejor ampliar lo que es el conocimiento acerca de lo que son las otras religiones, porque se aprendería el concepto de respeto, aceptación, porque por lo general de lo único que se habla es que existe solo un Dios, y esto puede ser molesto para algunas personas; podría convertirse en una clase necesaria para que la gente no sea tan ignorante". Grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

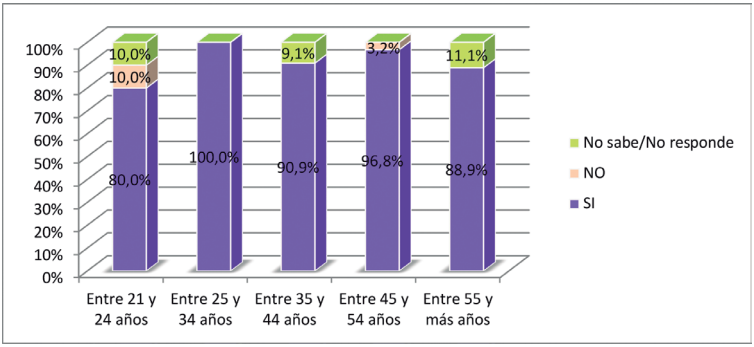
Si los estudiantes entrevistados pudieran escoger, optarían por aprender sobre diferentes tipos de religión y cultura, así como de ética y moral, pues opinan que la clase de educación religiosa podría darles claves para el desarrollo de su vida, en un marco de conocimiento intercultural y respeto entre las personas. En sus recomendaciones a los docentes de educación religiosa, expresa Leme Garcez (2014: 86) que algunas prácticas que desde la perspectiva intercultural pueden llevar a cabo estos profesionales, son:

> "Asumir el malestar con los enfoques culturales diferentes existentes en el contexto educativo; propiciar la inclusión de las distintas personas, comunidades y pueblos; facilitar el conocimiento sobre las diversas culturas y favorecer el intercambio entre ellas; eliminar barreras lingüísticas y de actitudes excluyentes, xenofóbicas y discriminatorias (...) buscar interlocución con profesores y profesoras de otras áreas y otras escuelas; buscar insumos para releer la tradición educativa que sostiene los procesos de enseñanza; gestar nuevas posturas metodológicas; revisar los temas tradicionales de la educación, proponiendo el enfoque de la interculturalidad que sostiene y anima la vida; contextualizar las clases desde las cambiantes realidades en donde se gestan; revisar continuamente y de forma crítica la cultura escolar en la cual se está trabajando y educando".

La articulación entre diversas instancias profesionales, culturales y pedagógicas, constituye la clave para que los docentes de educación religiosa al menos exploren la interreligiosidad en sus clases, tomando en cuenta que aún al segregar por edad los resultados del

sondeo, continúa siendo mayoritaria la postura que afirma que realiza esta labor, aunque los educandos tienden a desmentir a este numeroso grupo de profesores.

Gráfico 35. Fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas por edad



El gráfico mostrado, presenta una tendencia mayoritaria según la edad de los docentes a afirmar la inclusión del diálogo interreligioso en sus clases, únicamente el grupo entre 21 y 24 años (10%) y el grupo entre 45 y 54 años (3,2%), contradice esta inclinación con una minoría que admite no integrar estos contenidos, al tiempo que el primer grupo etario mencionado expone también un porcentaje que no sabe o no responde (10%), así como el grupo entre 35 y 44 años (9,1%) y el grupo entre 55 y más años (11,1%). La diferencia entre los rangos etarios no es determinante en lo que respecta a esta subvariable, como sí ha sido la tónica en otros casos.

Es relevante señalar que el diálogo interreligioso presenta muy distintos aspectos a considerar por los docentes, más allá de la diversidad de creencias inscritas en religiones institucionalizadas, como se aprecia en el siguiente extracto de un testimonio estudiantil.

> *"No comparto las creencias católicas ni las cristianas, las creencias que yo comparto a nivel espiritual serán las politeístas, me interesa mucho la religión, me interesan mucho las culturas, pero no creo en las iglesias*

ni en la religión, sí creo en Dios, pero no en la religión". Grupo focal realizado en Liceo de Heredia (Heredia), 22/04/16.

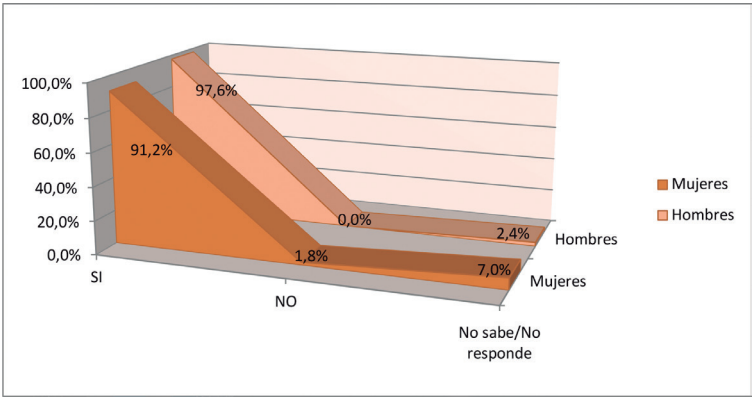
Este tipo de manifestaciones en el estudiantado, dan cuenta de fenómenos mucho más complejos que están en curso, y que se relacionan con los hallazgos de Mallimacci y Giménez Béliveau (2007), quienes revelan la reelaboración de la posición, las prácticas y las creencias "del peregrino religioso", como lo denomina Hervieu-Léger (1999), como rasgos indudables de una pluralización religiosa en ascenso. Ahora bien, la pluralización de las creencias religiosas obligaría al Estado costarricense a no marcar sus preferencias por una u otra institución dentro de la gestión regulada del campo religioso. Sin embargo, el cristianismo, particularmente el catolicismo, continúa teniendo una posición dominante dentro de la educación religiosa costarricense, y tiende a ser privilegiado tanto en el plano legal como político, afectando las creencias minoritarias y también a las espiritualidades nómadas.

Parker (2014), concluye que las identidades religiosas no se construyen a partir de premisas ideológicas, sino que lo hacen a partir de premisas simbólico-culturales y que las identidades políticas tampoco se construyen más a partir de opciones primordialmente religiosas sino a partir de opciones de valores e intereses seculares. El autor también hace alusión al "pluralismo religioso en América Latina", relacionándolo con el debilitamiento de la "identidad católica". Aunque este tipo de identidad todavía goza de ciertos privilegios en el campo religioso, para Parker (2014), Latinoamérica puede definirse como plural estando sus fronteras simbólico-semánticas con más tendencia a la apertura, pues las luchas por la democratización de las sociedades pluriculturales de América Latina se ubican en el marco de sociedades que reconocen cada vez más su carácter intercultural, y por lo tanto, se vinculan estrechamente con el respeto a las religiones alternativas.

En relación con el crecimiento del pluralismo en Costa Rica, en la muestra general se observa que una mayoría contundente de

profesores de ERE (94%), afirma promover la interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes, frente a un 1% que lo niega y un 5% que no sabe o no responde. A la hora de segregar los resultados por sexo de los docentes, se obtienen cifras similares, con un 97,6% de hombres que suscribe esta interacción en sus clases y un 91,2% de mujeres con el mismo comportamiento, solamente hay un leve porcentaje de mujeres (1,8%) que no promueve esta interacción, frente a quienes no saben o no responden, éste último un porcentaje mayoritario alcanzado por las mujeres (7%) ante los hombres (2,4%).

Gráfico 36. Interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes por sexo



En el trabajo realizado con los estudiantes en los grupos focales de cada colegio, se aprecia que el tema de la increencia tiene un carácter delicado que dificulta no solamente su tratamiento en las clases, por parte de los docentes, sino también la convivencia misma entre colegiales.

> *"El problema es que siempre se habla de la existencia de Dios y no de la religión. Por eso nunca pueden hablar las personas ateas"*. Grupo focal realizado en Colegio Conservatorio Castella (Barreal de Heredia), 05/04/16.

> *"Había un compañero mío que era ateo, pero a él no le gustaba que le hablara de Dios. Yo trataba de hacerle ver que Dios sí existía, pero él nunca entendió y no le volví a hablar más".* Grupo focal realizado en el Instituto de Alajuela (Alajuela), 12/04/16.

> *"La profe debería ser neutra o indiferente, porque si no habrán desacuerdos con ella, puede que haya algún ateo y se moleste por las cosas que dice la profesora; en cambio sí podría participar en la clase sí se hablara de los valores, sería diferente, no se hablaría sobre creencias".* Grupo focal realizado en Colegio Técnico Profesional de Batán (Limón), 31/05/16.

> *"Sería interesante hacer como un diálogo de eso, porque así nosotros sabríamos por qué no son católicos y podríamos saber por qué van a otra religión cristiana. Con no creyentes también, porque nos gustaría saber la opinión de ellos, por qué ellos no creen y tal vez ellos quieran saber por qué uno cree, entonces sería como muy chiva porque así nosotros nos entenderíamos tal vez un poco más. Uno juzga sin pensar en aquella persona de por qué no cree, y tal vez ellos igual lo juzgan a uno porque uno cree y no saben por qué".* Grupo focal realizado en Liceo de Picagres de Mora (San José), 10/05/16.

Según los estudiantes entrevistados, los profesores de ERE entronizan el carácter aparentemente incuestionable de la existencia de Dios, lo cual hace que entre los mismos compañeros de clase incluso intenten evangelizar o convertir a las personas ateas, imposibilitando cualquier tipo de diálogo, y negando a la vez la posibilidad de que los educandos desarrollen su "curiosidad ética" como la denomina Assman (2004), siendo un elemento fundamental del proceso de aprendizaje, y que incluso los jóvenes reivindican como una necesidad de conocimiento presente entre sus intereses. Ahora bien, como expresa Araya Flores (2015: 188):

> "El diálogo en la clase de religión no solo abre espacio a las otras religiones, sino también a las distintas formas de interpretación atea o no religiosa de la persona humana y de la historia, que hacen frente a las mismas preguntas de sentido que abordan las religiones (...) Para que este diálogo se desarrolle adecuadamente es necesario

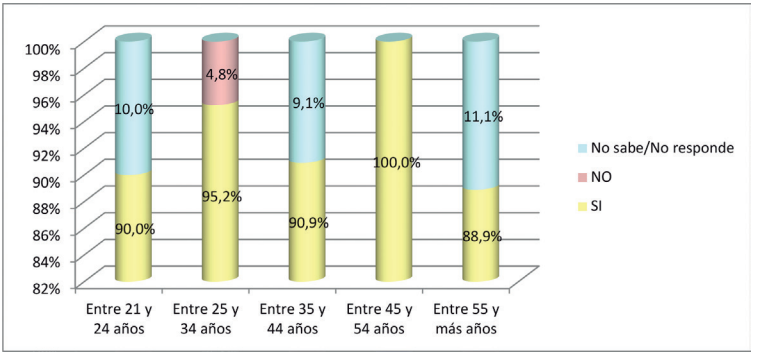
que la sociedad reconozca el derecho a la propia identidad, para que todos se puedan expresar válidamente sin prejuicios".

Al observar los resultados por segregación etaria de los profesores, en relación con esta variable, se aprecia que la mayoría dice promover una interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes, a diferencia de lo que expresan los estudiantes.

> *"Nuestra opinión es que no se puede fomentar el diálogo entre esas religiones porque siempre se arman conflictos, y hay mucha gente que le molesta otro tipo de religiones, como los compañeros y los mismos profesores, no se puede hablar con ellos debido a sus pensamientos diferentes"*. Grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

La realidad dista mucho de las opciones escogidas en el cuestionario por el profesorado. El único grupo etario donde se encuentra una minoría que admite no promover este tipo de interacción se encuentra entre los 25 y 34 años y está conformado un 4,8%, en los demás grupos etarios los porcentajes que no saben o no responden si tienen este tipo de práctica en sus clases, oscilan entre un 9% y un 11%.

Gráfico 37. Interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes por edad



En la revisión realizada por Zuckerman (2009: 953) donde analiza múltiples estudios estadísticos alrededor del mundo sobre las personas que se definen a sí mismas como ateas o seculares, el autor muestra que al comparar los valores de estas últimas con los de las personas religiosas, las primeras muestran una fuerte tendencia a ser "menos nacionalistas, menos prejuiciosas, menos anti-semitas, menos racistas, menos dogmáticas, menos etnocéntricas, de mente menos cerrada, y menos autoritarias". (Greeley and Hout 2006; Sider 2005; Altemeyer 2003, 2009; Jackson and Hunsberger 1999; Wulff 1991; Altemeyer and Hunsberger 1992, 1997; Beit-Hallahmi 2007; Beit-Hallahmi and Argyle 1997; Batson et al. 1993; Argyle 2000)

Zuckerman (2009) comprueba que las personas no creyentes apoyan más la igualdad de género, son menos homofóbicas y presentan de forma general un sentido de la justicia más desarrollado que las personas creyentes. Es evidente, que este tipo de comparación no pretende denigrar a las personas creyentes ni ensalzar a las no creyentes, simplemente indica que pese a que las personas ateas son consideradas en los mismos estudios consultados por Zuckerman (2009), como "una problemática" por las personas religiosas, la contribución al bienestar común y al mejoramiento del clima social que realizan las personas ateas a través de su actitud y valores, tiene una base demostrable, más allá de los prejuicios que se puedan esgrimir contra esta población en las clases de educación religiosa. Estas prenociones son alimentadas por los docentes, como lo revelan los testimonios estudiantiles, pues pese a que el profesorado afirme lo contrario, su práctica le delata y desafortunadamente contribuye a cercenar la "curiosidad ética" de sus estudiantes.

4. "¿No es que la religión se opone a la ciencia?"[20]

La oposición entre ciencia y religión es simplista, este es un tipo de posicionamiento que no busca estudiar las relaciones complejas

20 Extracto de testimonio brindado en grupo focal realizado en Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), 21/06/16.

entre uno y otro ámbito, así como los factores tanto de conflicto como de convergencia que eventualmente pueden encontrarse entre ambos, que precisan de un diálogo para nutrir a la cultura y al conocimiento, un objetivo propio de la formación educativa. Tal como lo enuncia Willaime (2001: 185): "si las ciencias como las religiones tienen su propia lógica endógena de evolución y de desarrollo, ellas también están influenciadas, comprendido esto en las relaciones más o menos conflictuales que mantienen, por la evolución misma del contexto social en el cual se despliegan"[21].

Ahora bien, a pesar de que los programas de educación religiosa contemplan lo que se ha denominado en esta investigación como un eje de ciencia y tecnología, es notoria la ausencia de tratamiento de estos temas generadores en la mayoría de los grupos de estudiantes consultados, y ahí donde algunos subtemas han sido al menos expuestos por los docentes, priva la oposición entre campos del saber señalada al inicio.

> "*Reflexionamos como que la ciencia había sido creada para negar la existencia de Dios. Yo no estoy de acuerdo, hay ciertas cosas que tienen explicación, pero lo que va para la ciencia y lo que va para la fe, es diferente*". Grupo focal realizado en el Instituto de Alajuela (Alajuela), 12/04/16.

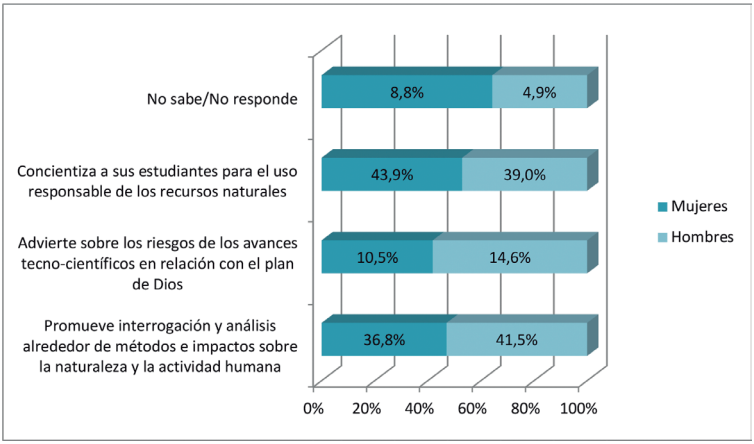
La experiencia mayoritaria de los estudiantes, cuyo discernimiento parece distar mucho del de sus profesores, es contradictoria con las afirmaciones de los docentes, de los cuales apenas un 12% admitió en el respectivo cuestionario, que advierte en sus clases sobre los riesgos de los avances tecno-científicos en relación con el plan de Dios, mayoritariamente hombres. Las respuestas mayoritarias del profesorado de ERE, con 42% y 38% respectivamente, que indican que concientizan a sus estudiantes para el uso responsable de los recursos naturales, o que promueven la interrogación y el análisis alrededor de los métodos e impactos sobre la naturaleza

21 Traducción libre.

y la actividad humana, provocaron la hilaridad de los estudiantes que participaron en los grupos focales.

Ahora bien, la segregación de las respuestas por sexo de los profesores muestra que las mujeres contemplan menos el tema en sus clases que los hombres, pero cuando ellas lo tratan se inclinan mayoritariamente por la concientización de los estudiantes (43,9%) que sus colegas masculinos (39%), mientras que los hombres aseveran promover más la interrogación y el análisis (41,5%), que las mujeres (36,8%). Es una mayoría masculina la que advierte sobre los riesgos de los avances tecno-científicos en relación con el plan de Dios (14,6%) ante las mujeres con esta posición (10,5%), pero hay más mujeres que no saben o no responden esta pregunta (8,8%), frente a los hombres (4,9%).

Gráfico 38. Reflexión docente por sexo sobre ambiente, ciencia y tecnología



No obstante, solamente en dos grupos de colegiales se encontraron indicios de un ejercicio docente que efectivamente desarrolla algún tipo de reflexión ética sobre ambiente, ciencia y tecnología en su clase.

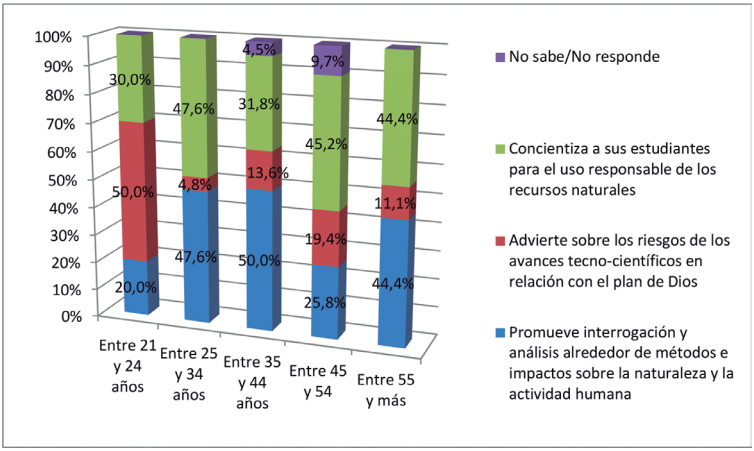
> *"Del ambiente se ha hablado del impacto que ha tenido el ser humano y cómo podemos contribuir y ayudar a su mejoramiento. Luego de la ciencia, hablamos de los avances de la medicina y avances científicos. La tecnología es el tema más abordado, lo vemos en todas las clases, por ejemplo, como la tecnología ayuda en el día a día al ser humano, se ven los aspectos positivos pero también los aspectos negativos, pero más que todo de las consecuencias, no de los aparatos en sí".* Grupo focal realizado en Colegio México (San José), 17/05/16.

> *"Una vez hablamos de si la tecnología puede ir de la mano con el ambiente, que si puede ser positiva o perjudicial para el ambiente y pensamos que tiene ventajas y desventajas y va a depender de la forma en que sea utilizada; porque se pueden crear cosas que sean beneficiosas y que ayuden a hacer más fácil la vida diaria pero también la tecnología puede usarse para otras cosas como por ejemplo la creación de armas, porque se crearon realmente para defensa, pero se han usado para someter a otras personas, y la facilidad de comunicación es una ventaja, ahora con los celulares, pero también trae sus desventajas".* Grupo focal realizado en Colegio Técnico Profesional de Batán (Limón), 31/05/16.

Los estudiantes citados de los dos colegios anteriores, están separados por una distancia geográfica considerable, pero comparten la particularidad de contar con docentes de educación religiosa con interés en promover un proceso de análisis, crítica y responsabilidad que permita desarrollar las bases de una ética ambiental y tecno-científica, a diferencia del resto de sus colegas, según lo comprobado en los demás colegios y a contrapelo de las respuestas dadas por los docentes en el cuestionario. En este último, como se aprecia en el siguiente gráfico, los rangos etarios de docentes entre 35 y 44 años (50%), y entre 25 y 34 años (47,6%), dicen buscar mayor criticidad en el estudiantado, que sus colegas mayores e incluso menores, pero sorprende que en el segmento etario entre 21 y 24 años predomine la idea de advertir sobre los riesgos tecno-científicos en cuanto al plan divino (50%), seguido del grupo entre 45 y 54 años (19,4%). En todos los rangos etarios existe un porcentaje comprendido entre el 30% y el 47,6% que busca concientizar a sus

estudiantes, mientras sólo los grupos entre 35 y 44 años (4,5%) y entre 45 y 54 años (9,7%), no saben o no responden.

Gráfico 39. Reflexión docente por edad sobre ambiente, ciencia y tecnología



Sin embargo, las inquietudes de los jóvenes alrededor de esta temática son similares en todos los colegios; les preocupan las armas, los teléfonos celulares, la contaminación, y la digitalización de la sociedad en la que viven, donde pronto será posible imprimir automóviles y edificios en tercera dimensión ¿Estas cuestiones deberían tratarse en una clase de educación religiosa?

> *"Tal vez en Estudios Sociales se puede ver algo de ambiente, pero yo opino que en religión no, porque diay, religión es hablar de algo religioso o algo así, no de cosas como esas porque se ven en otra materia"*. Grupo focal realizado en Liceo de Picagres de Mora (San José), 10/05/16.

Para los estudiantes que nunca han visto este tipo de contenidos en esta clase, la pregunta está fuera de lugar, porque su visión de la educación religiosa está permeada por una experiencia donde el objeto religioso estudiado y su tradición, generalmente católica, es incuestionable, lo cual genera tensión ante la posibilidad de

abordar aspectos relacionados con la ética ambiental y tecno-científica, al considerarla literalmente otra materia, que además, lleva en sí misma la impronta de la crítica, un elemento del que adolece la clase de educación religiosa. No obstante, como advierte Fernández Aguilar (2015, párr. 21-31), en referencia al caso de España:

> "Los profesores de ERE, deberían poder ofrecer una respuesta científica y teológica a estas dudas o cuestiones que se plantean ordinariamente en el aula. Tenemos que tener muy presente que el alumnado posee una cierta información científica-tecnológica propia de su tiempo (...) parece que se hace necesario un cambio consensuado del currículo de ERE para Enseñanza Secundaria y Bachillerato, dónde se contemplen estas cuestiones del diálogo ciencia-religión. Desde esta problemática expuesta, todo apunta a que debemos ser más dinámicos aún, en pos de una regeneración curricular y una Formación del Profesorado de ERE, que abogue por estas cuestiones fronterizas de conocimiento científico-tecnológico".

Ahora bien, en Costa Rica ya se contempla en el programa educativo de ERE un eje de ciencia y tecnología, pero según la evidencia, su desarrollo pedagógico es escaso. Barbour (1991), apunta que el tipo de relaciones entre la religión y la ciencia se resumen en conflicto, independencia, diálogo e integración, de lo cual se deduce que la mayoría de las aulas costarricenses se encuentran entre el conflicto y la independencia entre estas áreas, lo cual no denota la evolución que ha tenido la posición del Vaticano en los siglos XX y XXI sobre los adelantos científicos, si se considera, que la mayor parte de los docentes profesan el catolicismo y siguen la ejecución de un programa educativo con esas bases.

> *"Yo me acuerdo que vimos algo, pero ciencia y tecnología no tenían nada que ver, eso era para rellenar el programa, la tecnología era para que uno se distrajera, era porno para que no orara, pero siempre era una clase de religión católica".* Grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña, Heredia), 04/04/16.

Tal como lo expone Bertina (2013), entre 1939 y 1967, inicialmente bajo el papado de Pío XII, la Iglesia católica adoptó un "optimismo moderado" al asociar las tecnologías que promovieron el progreso técnico al mejoramiento de las condiciones de vida en términos socio-económicos. La encíclica *Gaudium et spes* de 1965, puesta en práctica por Paulo VI, no visibiliza las vicisitudes de este progreso, ni tampoco el Concilio Vaticano II, que si bien se muestra vigilante ante el modernismo tecnológico, preconiza las bondades de la técnica al servicio de la actividad humana.

El cambio arriba con la Carta Pastoral de Paulo VI, *Octogessima adviniens*, la cual, publicada en 1971, induce un cambio de paradigma papal, que evoluciona del optimismo a la inquietud alarmista sobre el medio ambiente y los problemas sociales causados por los avances técnicos. No obstante, es Juan Pablo II quien desarrollará este nuevo paradigma, principalmente en la encíclica *Evangelium vitae* de 1995, donde anuncia los signos de "la cultura de la muerte", representada por la biotecnología, las técnicas anticonceptivas y abortivas, así como la asistencia médica a la procreación. Bertina (2013: 147), explica que: "se legitima "la lógica de subordinación" del aspecto tecnológico del progreso a su dimensión humana. Así, "el paradigma de la inquietud" desemboca en un examen crítico del comportamiento humano"[22]. Juan Pablo II predica así la necesidad de restablecer una moral cristiana en la ciencia, cuyo foco sea el respeto a la vida y a la dignidad de la persona humana.

Por su parte, Benedicto XVI, ahonda en esta línea al reflexionar sobre lo que Bertina (2013: 151) señala como "el paradigma de la ambivalencia", el cual estaría sujeto a "una "lógica de fusión" entre el aspecto técnico y el aspecto humano del progreso. No se trata más de añadir al desarrollo técnico las aspiraciones humanas, según la exhortación de Paulo VI, ni de enmarcar la técnica en una moral humanista, como lo sugería Juan Pablo II. Puesto que el ser humano se enfrenta al deber de la razón que la técnica

22 Traducción libre.

impone, la técnica debe ser humana o no ser"[23]. La posición de Benedicto XVI suma complejidad al paradigma papal, en la medida en que insiste en un ejercicio racional para el ser humano en relación con el empleo de la técnica; es decir, en una toma de conciencia permanente de sus posibles consecuencias.

Esta "lógica de fusión" se vincula con "una lógica de sectorización", pues según Bertina (2013: 152):

> "si la acción del ser humano combina simultáneamente lo técnico y lo humano, entonces la valorización de la razón desemboca, para Benedicto XVI, en una apología de la revelación divina. Llamando al ser humano a reencontrar el sentido en cada una de sus acciones, el Papa estimula, en efecto, la búsqueda de una verdad, que los católicos sitúan en la moral y por extensión en la fe. Para sobrepasar la crisis actual y se proteger, el ser humano mira entonces desvanecerse la barrera que separaba fe y razón"[24].

Desde este paradigma, el Vaticano asume una posición compleja entre ciencia y religión, pues entre más críticas realiza el movimiento ecologista a los avances tecnológicos actuales, la Iglesia católica más bien busca integrarse a ellos promoviendo la unión de la fe y la razón en su uso y concepción. Ahora bien, según los docentes entrevistados, ellos privilegiarían en sus clases posiciones cercanas al "paradigma de la inquietud" (42%) y al "paradigma de la ambivalencia" (38%), no obstante, sólo en dos colegios los estudiantes admitieron algún tipo de acercamiento a estos temas, bajo la influencia del "paradigma de la inquietud". En los otros colegios, la ciencia y la tecnología no tienen ningún tipo de abordaje, estableciéndose una relación de independencia o quizás de indiferencia ante el diálogo entre la religión y la ciencia, mientras en otros colegios, la relación se plantea en términos conflictivos, que datan prácticamente del siglo XIX.

23 *Ibíd.*
24 *Ibíd.*

Este escenario es preocupante, pues en la medida en que solamente en dos colegios se han incorporado elementos reflexivos sobre ética ambiental y tecno-científica al desarrollo de la clase, se vislumbra su carácter excepcional, propio quizás de una formación particular de los docentes del Colegio México y del Colegio Técnico Profesional de Batán, cuyo carácter no es generalizable. La participación de los estudiantes en los grupos focales fue consistente y verosímil, pues no dudaron incluso en expresar su interés por abordar en la clase de ERE cuestiones tan específicas como ética animal o la evolución histórica de las relaciones entre la religión católica y la ciencia, lo cual demuestra que las personas jóvenes están dispuestas a entablar un diálogo interdisciplinario hasta ahora parcialmente ignorado por sus preceptores.

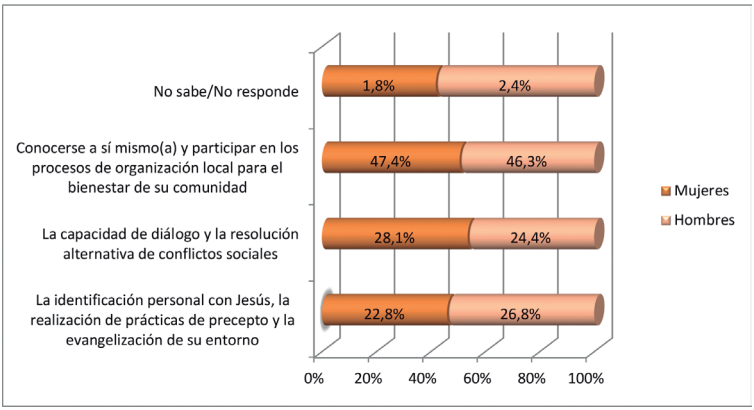
5. "La religión sólo sirve para salvar su alma y evangelizar personas"[25]

El subtítulo de esta sección es vox populi entre los estudiantes consultados, quienes nuevamente, expresaron opiniones antagónicas a las manifestadas por sus docentes. Dentro de las variables que ha pretendido investigar este estudio, se determinó como una meta posible, dentro de la propuesta de reformular la educación religiosa, que esta tuviera el rol de estimular la participación comunitaria, comprendida como la construcción de una dinámica que incentive el diálogo a través, desde y con diferentes identidades, para que los grupos humanos compartan conocimientos, se organicen socialmente e incluso intervengan directamente en la resolución de problemáticas comunitarias. Esta variable se definió así, para que en términos prácticos el concepto pudiera actuar como una eventual contraparte de la evangelización, la cual aparentemente es una noción más apropiada para la catequesis que para las clases de educación religiosa en la actualidad.

25 Extracto de testimonio brindado en grupo focal realizado en Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), 21/06/16.

Sin embargo, la educación religiosa continúa respondiendo en alguna medida, no desdeñable, al principio catequístico citado. Por un lado, los docentes entrevistados no desacreditan del todo este objetivo en la educación religiosa, al incentivar, sobre todo los hombres, la identificación personal con Jesús, la realización de prácticas de precepto y la evangelización de su entorno (25%), así como, la capacidad de diálogo y la resolución alternativa de conflictos sociales (26%). Si bien, son mayoría los docentes, específicamente las mujeres, que dicen incentivar que cada estudiante se conozca a sí mismo(a) y participe en los procesos de organización local para el bienestar de su comunidad (46%), en el caso de esta variable, como en otras, también coinciden las respuestas de una minoría conservadora de docentes, con lo experimentado por la mayoría de estudiantes.

Gráfico 40. Incentivar proyecto de vida dentro de la sociedad costarricense según docentes por sexo



Los docentes (26,8%) tienden más que sus colegas femeninas (22,8%) a inculcar la evangelización. Parece poco probable que el estudiantado invente percepciones sobre un tema que le concierne directamente, dado que esta meta atañe aquellas prácticas que desarrollan los docentes de ERE para estimularles en la realización de su proyecto de vida en la sociedad costarricense.

En cambio, las respuestas mayoritarias del profesorado, donde una mayoría femenina (47,4%) y masculina (46,3), dice contribuir al auto-conocimiento y organización local, seguidos respectivamente de un 28,1% de mujeres y un 24,4% de hombres que dicen implementar el diálogo y la resolución alternativa, sugieren la idea de que estos profesionales contribuyen a formar una espiral del silencio sobre sus prácticas auténticas en la docencia, más vinculadas a la catequesis, según las percepciones del estudiantado, que a una educación religiosa ecléctica y neutral, como sentencia el voto de 2010 de la Sala Constitucional de Costa Rica, con respecto a ese apartado. Así, en las experiencias estudiantiles, se destacan aquellas vivencias donde se continúan enfocando las metas de vida de los jóvenes hacia la evangelización.

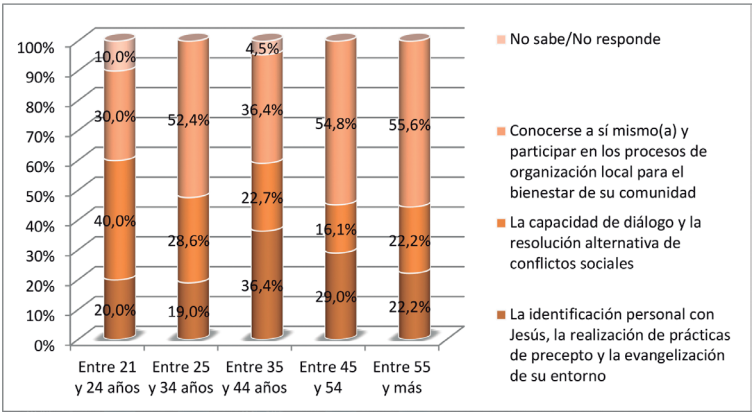
> *"Nos ponían a cantar canciones católicas. En agosto siempre se hablaba de la Virgen, se hablaba que el propósito de nosotros en la clase de religión era ir a evangelizar afuera".*

Grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña, Heredia), 04/04/16.

> Es de resaltar que en la investigación de antecedentes realizada para este estudio, se determinó que otras investigaciones realizadas en Costa Rica, principalmente tesis o trabajos de graduación, interesados en analizar el perfil del docente de ERE, coinciden en caracterizarlo como un "agente pastoral" según los propios términos de las personas entrevistadas, o lo que podría considerarse como un agente proselitista, es decir, un propagador de la fe católica, con especial interés en que sus estudiantes "evangelicen" a sus pares. La excepción la constituye el estudio llevado a cabo por Cortés y Trejos (2016), cuyo perfil deseado del docente de ERE, en consonancia con las demandas de los estudiantes entrevistados por los investigadores, se caracterizaría por su conocimiento de distintas religiones y espiritualidades desde una visión integral y comprensiva de las relaciones interculturales en Costa Rica, lo

cual ciertamente, confirman también los estudiantes entrevistados en esta investigación.

Gráfico 41. Incentivar proyecto de vida dentro de la sociedad costarricense según docentes por edad



En este estudio se determina que dentro del marco etario de los docentes entrevistados, la transmisión de la identificación personal con Jesús está más acendrada en el segmento entre 35 y 44 años (36,4%), compitiendo con sus pares que en el mismo porcentaje motivan a sus estudiantes a conocerse a sí mismos, aunque en esta última categoría, la mayoría se ubica entre los 55 y más (55,6%), así como entre los 45 y 54 años (54,8%), y los 25 y 34 años (52,4%). La identificación con Jesús se encuentra en los demás rangos etarios favorecida con porcentajes entre 19% y 29%. El diálogo y la resolución alternativa de conflictos se destacan en el grupo de entre 21 y 24 años (40%), los otros rangos etarios presentan porcentajes entre el 16,1% y el 28,6%. Solamente los más jóvenes (10%) y los localizados entre 35 y 44 años (4,5%), no saben o no responden.

En el caso del "agente pastoral", el rol del docente se afianza en la legitimidad de su estatus como profesor, en otras palabras, en su capital simbólico, así como en la lectura recurrente de la

Biblia y en la movilización de recursos materiales o simbólicos que inducen la práctica de rituales católicos, pues en varios grupos los docentes interrogan a los estudiantes para saber si asisten a misa el domingo, o imponen la realización de ciertos ritos en el espacio del aula o del colegio. Esta situación perdura hasta nuestros días, con la excepción de uno de los grupos focales con los cuales se trabajó.

> *"Bueno la profe habla mucho de ayudar a las otras personas con que se convive y cosas así y tenía como algo cierto pero no tanto porque es religión. Bueno, en mi opinión personal antes religión era como más llevarlo a una religión exacta o algo así, en cambio ahora simplemente son más como valores, entonces ya ahora hay como un cambio muy drástico a lo que era evangelizar a alguien".* Grupo focal realizado en Liceo de Heredia (Heredia), 22/04/16.

El tema de la ética y la formación de valores, sobresale excepcionalmente en el Liceo de Heredia, donde la evangelización es exiliada del entorno educativo como una meta para el estudiantado, y se hace más bien hincapié en las relaciones de convivencia y los valores que pueden desarrollar los estudiantes en su proyecto de vida vinculado a las demás personas. En este sentido, en el cual se subraya la importancia de la convivencia, emergen algunos de los atributos de éste vivir en sociedad, señalados por el Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013 del PNUD (2013: 36), específicamente, "la solidaridad, la disposición al diálogo y resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de la diversidad, el respeto al Estado de Derecho y la promoción de esquemas inclusivos". Otros atributos propios de este esquema de análisis sobre la convivencia, no fueron detectados en el trabajo con este colegio, como la participación ciudadana. Sin embargo, este es el único centro que responde parcialmente a una de las respuestas que un 26% de los docentes considera inherente a su práctica profesional: fomentar la capacidad de diálogo y la resolución alternativa de conflictos sociales.

Es evidente que la formación en valores para la convivencia social no sustituye el estímulo a la participación comunitaria, en realidad, puede contribuir a ella, pero no necesariamente conduce a un proceso de involucramiento para el diálogo y la transformación social. Como indican Deal y Kennedy (1986: 20), "los valores proporcionan un sentido de dirección común y establecen directivas para el comportamiento diario. Estas fórmulas para lograr el éxito determinan también el tipo de héroes corporativos y ocasionalmente surgen de ellos. Determinan también los mitos, rituales y ceremonias de la cultura". Ahora bien, el fomento a valores propicios para la organización comunitaria en las clases de educación religiosa, brilla más bien por su ausencia, ahí donde ni siquiera se busca el fortalecimiento de algunos valores comunes para mejorar la convivencia.

> *"Sólo se cantaba "Dios está aquí" o se coloreaba, ¿cómo iba a haber una organización para la sociedad civil?".* Grupo focal realizado en Colegio Conservatorio Castella (Barreal de Heredia), 05/04/16.

> *"Sí nos informamos sobre todas las cosas que pasan en nuestra comunidad, los abusos, los problemas en general pero no intervenimos en sí, porque ahora la comunidad es muy diferente a la de antes, ya uno no puede decir nada porque se toman represalias. Para poder comentarle algo a una persona, se debe, o ser importante o tener una economía alta, no cualquier persona puede llegar al presidente y comentarle una situación porque no va a ser escuchado".* Grupo focal realizado en Colegio México (San José), 17/05/16.

Es seria la situación descrita por los estudiantes, y la responsabilidad de los docentes, si se toma en cuenta el "desempoderamiento" que muestran los jóvenes en sus testimonios, cruzados interseccionalmente tanto por factores vinculados a la educación religiosa como a la clase social. Es notorio que apenas un tercio de costarricenses participa de alguna forma en organizaciones comunitarias o civiles, según lo expone el Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013 del PNUD (2013: 234-235), donde impacta que

"los jóvenes son quienes menos participan (28,1%), pero también son quienes más desean hacerlo (31,6%) (...) prevalece una conducta apática respecto de la participación en organizaciones civiles. La participación es esencial para la consecución de objetivos comunes, para la defensa de los derechos ciudadanos y para el ejercicio de la agencia de las personas. Un nivel bajo de participación limita la existencia de una sociedad civil dinámica y propositiva". El Informe citado, también indica que la mayor participación se da en organizaciones de índole religioso, las cuales cuentan con un 56% de participación de mujeres y un 35,1% de participación de hombres, quienes en su mayoría superan los 30 años.

En este panorama, donde predomina la apatía organizacional y se complejizan los posibles proyectos de vida de las personas jóvenes, en razón de sus contextos e identidades, es necesario preguntarse por los elementos que intervienen en esa tendencia preponderante a participar en organizaciones religiosas en la adultez joven. Por ello, es incomprensible que los docentes de educación religiosa se concentren en promover la caridad, no la cooperación, y el interés, no el trabajo, en sus respectivas clases.

> *"Sinceramente, uno trae un papel higiénico y pasa el año. No hemos participado en ninguna ayuda para con la comunidad, la verdad, sólo traemos cosas si la profesora lo pide. Al final nos dicen que traigamos algo para el botiquín y así se pasa el año".* Grupo focal realizado en Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), 21/06/16.

El grupo focal citado, no es el único en el que se encontraron indicios de que las clases de ERE consisten en promover la donación de víveres a personas que viven en condición de pobreza para aprobar la materia, no obstante, es ahí donde se encontró el testimonio más contundente para ilustrar este problema. De forma general, esta conducta del profesorado es censurable, dado que impide que los estudiantes se concienticen, comprendan y actúen localmente en consonancia con las metas del desarrollo social.

Según lo experimentado por los estudiantes, únicamente en uno de diez colegios se promueven algún tipo de valores relacionados con la participación comunitaria, pese a que este proceso constituye una forma de organizar a los sectores con menos oportunidades y visibilizar sus demandas a través de sus propios liderazgos y acciones emancipadoras (Zambrano, 2007), constituyendo una dinámica de aprendizajes graduales a partir del compartir distintas experiencias.

Parte de la problemática parece ser que los valores que los docentes fomentan no toman en cuenta a la colectividad, sino únicamente al individuo y a sus pares cercanos, en un enfrentamiento entre la participación comunitaria y la preponderancia de la auto-ayuda.

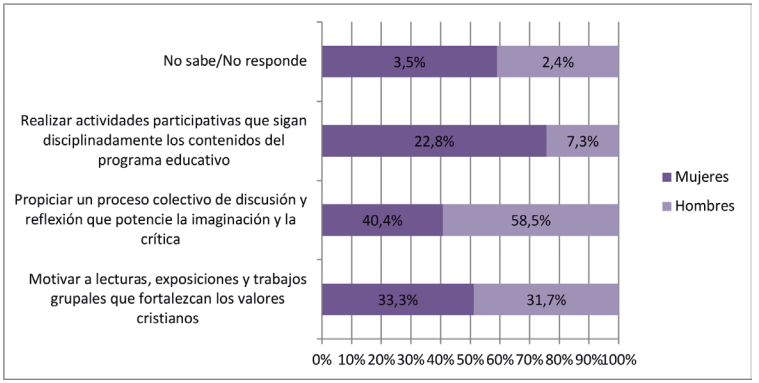
> *"Esto sirve para uno mismo, para la vida de uno, porque digamos, cuando uno tiene un problema a veces no sabe las salidas, o no sabe qué hacer, entonces uno mismo debe ayudarse o a orientarse en cosas así y decirse a uno mismo que uno puede y decir que va a estar todo bien. Igual para un amigo, digamos cuando se siente mal o así, tratar de ayudarle con palabras, de animarlo".* Grupo focal realizado en Liceo de Picagres de Mora (San José), 10/05/16.

La construcción de una ética participativa, tal como reflexiona Wiesenfeld (2015-2016: 344), se asocia a valores que "se orientan hacia la equidad, la justicia, la inclusión, la pluralidad, el poder compartido, la emancipación social, la autonomía, las relaciones horizontales y democráticas al interior de las comunidades y entre éstas y agentes externos (Duffy, & Wong, 2003; Serrano García, & Vargas, 1993)". El cultivo de actitudes que permitan el intercambio de conocimientos para la creación de iniciativas comunes, no es algo lejano a los intereses de los estudiantes, quienes desearían reflexionar sobre estos valores más allá de su familia, extrapolándolos a su contexto, que es la sociedad costarricense, en correspondencia con lo que sucede en el resto del mundo, no obstante, la mayoría de las clases de educación religiosa no apuntan a esta meta.

6. "No quisiera hacer más exposiciones sobre versículos de la Biblia"[26]

Las actividades de comprensión que utilizan los docentes en el aula, también fueron analizadas bajo la noción de técnicas didácticas. El cuestionario respondido por esta población mostró que una mayoría (48%) dice inclinarse por propiciar un proceso colectivo de discusión y reflexión que potencie la imaginación y la crítica, especialmente los hombres, seguida de un grupo también numeroso (32%) que expresa motivar a lecturas, exposiciones y trabajos grupales que fortalezcan los valores cristianos, donde se pone en relieve la presencia de las profesoras. Apenas un 16% admitió realizar actividades participativas que siguen disciplinadamente los contenidos del programa educativo, mayoritariamente mujeres, y un 4% no sabe o no responde a algo que parece la base de su trabajo diario, ítem dominado por las mujeres.

Gráfico 42. Enfoque en técnicas didácticas según sexo/género de docentes



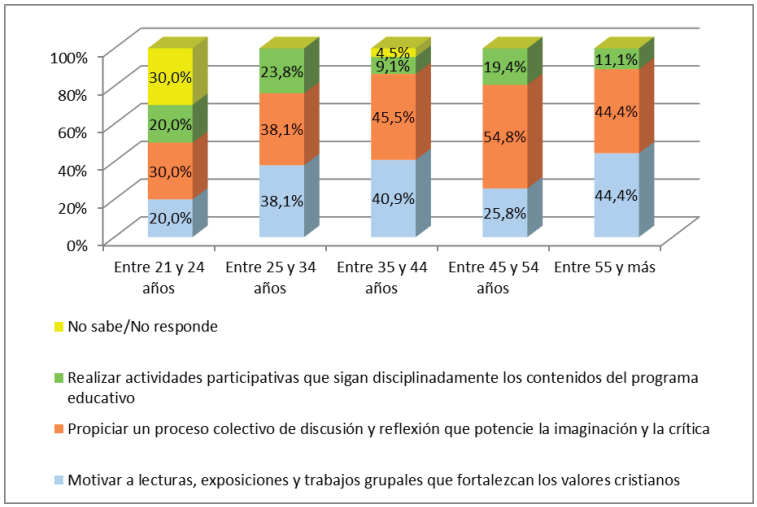
Aquí se afirma que los hombres (58,5%) sobre las mujeres (40,4%), dicen propiciar la discusión y reflexión, seguidos de una mayoría femenina (33,3%) que motiva trabajos con valores cristianos, en

26 Extracto de testimonio brindado en grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña, Heredia), 04/04/16.

mayor porcentaje que los hombres (31,7%), pero son mayoritariamente las docentes (22,8%) quienes realizan actividades participativas según el programa educativo, sobre los hombres (7,3%), además de un 3,5% de mujeres y un 2,4% de hombres que no saben o no responden.

En relación con esta variable, es claro que nuevamente saltan las diferencias entre lo afirmado por los docentes y lo vivido por los estudiantes, pues estos últimos destacan que el pensamiento crítico no tiene ningún lugar en la clase de educación religiosa y las actividades participativas son pocas, aunque la cristianización de los valores sí está presente. No obstante, es relevante señalar que el mismo estudiantado señala varios cambios en curso en la aplicación de las técnicas didácticas, especialmente sobre dinámicas y discusiones en clase, provenientes de profesores de ERE que inician su carrera. Esto no deja de ser contradictorio, al observar los resultados del cruce entre edad y enfoque didáctico del docente, pues son aquellos de mayor edad quienes afirman potenciar mayoritariamente la imaginación y la crítica, mientras que en segmentos de menor edad, este enfoque se encuentra mucho más dividido.

Gráfico 43. Enfoque en técnicas didácticas según edad de docentes



Un proceso educativo crítico, está respaldado mayoritariamente por quienes tienen entre 45 y 54 años (58,4%), 35 y 44 años (45,5%), 55 y más años (44,4%), 25 y 34 años (38,1%) y 21 y 24 años (30%). Los trabajos grupales con valores cristianos son liderados por el grupo entre 55 y más años (44,4%), seguidos de quienes tienen entre 35 y 44 años (40,9%), 25 y 34 años (38,1%), 45 y 54 años (25,8%) y 21 y 24 años (20%). Las actividades participativas según el programa, las realiza principalmente el segmento entre 25 y 34 años (23,8%), seguido de los grupos entre 21 y 24 años (20%), entre 45 y 54 años (19, 4%), 55 y más años (11,1%), y 35 y 44 años (9, 1%), sólo en este último grupo se encuentra un 4,5% que no sabe o no responde.

Según el trabajo realizado en los colegios, las líneas de opinión sobre las técnicas didácticas, presentes en la experiencia estudiantil en la clase de ERE, tienen como ejes: a. el impacto que producen las formas antagónicas de enseñar educación religiosa en la escuela y en el colegio, b. el aprecio al trabajo pedagógico de profesores recién graduados, en los cuales perciben transformaciones importantes en cuanto a sus antecesores, c. el aburrimiento hacia una clase con técnicas didácticas que no motivan el aprendizaje, y d. el interés en renovar las técnicas de la clase de educación religiosa.

En la primera línea de opinión, se encuentra unanimidad en todos los colegios sobre el cambio que ocurre tanto en la forma como en el contenido de las clases al pasar de la escuela al colegio.

> *"En la escuela hacíamos alabanza en clases, nos ponían a aprender canciones, a ponernos de pie y hacer la mímica. Sólo escribíamos versículos de la Biblia, y llevaba* [el docente] *un montón de fotocopias con versículos, y nos hacía copiarlos. Luego lo que hemos visto en el colegio se basa en el catolicismo. De lo que yo más me acuerdo es de la preparación que hacemos para Semana Santa, con lecturas para lo que se vive cada día".* Grupo focal realizado en el Instituto de Alajuela (Alajuela), 12/04/16.

> *"En la escuela la diferencia era que nos ponían a buscar textos bíblicos, ahí casi que todo era religión y religión, aquí es ética, moral, valores y religión todo. Porque en la escuela era que recortábamos y hacíamos portales".* Grupo focal realizado en Liceo de Heredia (Heredia), 22/04/16.

> *"En la escuela sí nos enseñaban la religión de golpe, sí nos la metían a la fuerza, ya en el cole eso cambió y empezamos a ver cosas más de valores. En la escuela nos enseñaban de la Iglesia, era sólo de religión católica, ya en el cole, uno con más criterio, nos enseñan acerca de la vida".* Grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

En general, los estudiantes no tienen gratos recuerdos de las clases de ERE en su época escolar de primaria, dominada por técnicas como la repetición, la escritura y la memorización de oraciones, canciones y versículos bíblicos, todo ello desde una tradición católica impuesta principalmente en I y II ciclo desde mediados de la década del 2000, considerando que el promedio de edad de los estudiantes que participaron en los grupos focales en 2016 es de 16 años. Cabe reflexionar sobre el hecho de que si la educación religiosa en las aulas costarricenses mantiene estas características didácticas todavía en el siglo XXI, no dista mucho de la educación recibida antes del II Concilio Vaticano. Sin embargo, los estudiantes notan un cambio trascendente en la secundaria, donde finalmente se les orienta a reflexionar sobre su vida.

Como afirma Leme Garcez (2014: 12): "para que la educación pueda realizar efectivamente su tarea formativa y no transmisora de contenidos, se hace necesario realizar cambios en sus metas y medios hacia la creación de una nueva cultura educativa". El problema encontrado en este estudio, es que los docentes de primaria utilizan técnicas y concepciones educativas en la clase de ERE que enemistan a los estudiantes con la materia, lo cual se acrecienta si los profesores de secundaria no cambian la metodología empleada o continúan concentrándose exclusivamente en inyectar "de golpe" el catolicismo.

Según Leme Garcez (2014: 36): "la mayoría de los centros educativos todavía se mueve por la concepción de que el aprendizaje se da a través de la repetición memorística desde una óptica conductista, es decir, el conocimiento se transfiere y por eso está cristalizado. No se considera, por ende, la producción histórica del conocimiento". Desde esta perspectiva, la segunda línea de pensamiento expresada por los estudiantes, denota más bien excepcionalidad y cambios en curso, que si bien, no están relacionados con el programa oficial de educación religiosa, aunque sí, con lo que responde la mayoría de docentes entrevistados. Estas son transformaciones que se vinculan a la interpretación y al carácter formativo que ofrecen algunos nuevos educandos, cuyas prácticas no son generalizables.

> *"El cambio del profesor influyó mucho, antes era más traer víveres y ya con eso se pasaba, era para ayudar a familias. Se hacían exámenes sobre textos bíblicos, cosas como ¿cuántos apóstoles seguían a Jesucristo? Ahora de todas las creencias se aprende su forma de pensar, antes no se aprendía nada, sólo se iba el día del examen o se llevaba un vívere. En la escuela se cantaba, se pintaba y se rezaba".* Grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth (San José de la Montaña, Heredia), 04/04/16.

> *"Es que a la otra profesora nadie la dejaba dar la clase, porque ella se paraba al frente y era leer y leer y nunca decía nada (...) es que siempre leía como historias, verdad, a veces sacaba una reflexión y eso era lo que hacíamos en toda la clase. Traía una cita bíblica y de ahí sacaba una reflexión. Antes era como seguir las tradiciones católicas, cómo lo que hacen ellos con las creencias, por ejemplo, ir a misa, hacer lo que el Padre dice, o por ejemplo el día de la Virgen, que los ponen a hacer ceremonias".* Grupo focal realizado en Liceo de Picagres de Mora (San José), 10/05/16.

> *"Una vez hicimos una actividad en la que varios compañeros se vestían con ropa de mujer y hacían dramatizaciones, y el fin de la actividad era hacer conciencia acerca de la orientación sexual y el respeto que se debería tener. Toda la semana estamos leyendo y estudiando otras materias entonces en religión nos despejamos un rato, ahora no es una clase aburrida, lo era cuando solo veíamos pasajes de la Biblia y*

> *los escribíamos en el cuaderno. Lo que no me gustaba era copiar los versículos por lo tedioso".* Grupo focal realizado en Colegio Técnico Profesional de Batán (Limón), 31/05/16.

> *"El profe llegaba y ponía un reproductor frente a la pizarra y empezaba a dar diapositivas, y honestamente, en la forma que él explicaba no era como muy entretenida, entonces lo que hacía más bien era aburrirnos, yo honestamente me aburría y me acostaba a dormir, yo me sentaba en la esquina a dormir, para qué mentir. Diay, ahora nos ponen videos a veces motivacionales y abordamos el tema y así opinamos".* Grupo focal realizado en Colegio de Candelaria de Naranjo (Alajuela), 21/04/16.

En cinco de diez colegios, localizados en Heredia, Alajuela, San José y Limón, los estudiantes se sienten más satisfechos con las nuevas técnicas puestas en práctica por sus profesores, al acentuar dimensiones más integrales del aprendizaje, que involucran conocer otras creencias religiosas, resolver conflictos, realizar dramatizaciones sobre temas contemporáneos y utilizar recursos audiovisuales para tratar sus proyectos de vida. El contraste entre "el otro profe" y el actual abre un canal de interés a la educación religiosa marcado por la recuperación del aula como un espacio para compartir subjetividades, construir saberes y dialogar de forma conjunta. Como bien lo señala Leme Garcez (2014: 16), "es necesario que las personas estudiantes tomen y compartan la palabra con una postura responsable, de respeto y solidaridad. Es importante que las clases estén orientadas a ser realmente espacios de diálogo, en donde la expresión de los diferentes criterios, culturas, creencias y puntos de vista sea el insumo para el intercambio de saberes y una real oportunidad para aprender y vivenciar el respeto y la aceptación de las diferencias".

Ahora bien, este último tipo de experiencia es compartida por estudiantes de cinco colegios, ¿qué sucede en otros centros? Ahí domina el tedio hacia una materia que desmotiva incluso para realizar la siesta en clase, pues se repiten los mismos contenidos sin mayor elaboración año tras año.

> *"La clase podría ser más llamativa, porque muchas veces decimos mirá vamos para religión, y es como qué pereza mejor me escapo (...) Es que es ver un pasaje de la Biblia y escribirlo y relacionarlo con otras religiones, buscar fotos de lo que otras religiones han hecho o algo así. Entonces todo es como girando desde la religión católica y nunca se ha hecho como un cambio"*. Grupo focal realizado en Liceo de Heredia (Heredia), 22/04/16.

> *"Es como entren, háblenme de un versículo de la Biblia y lárguense. Es decir, se ven cosas pero no se profundiza, por ejemplo: dignidad humana, y nos dicen: comenten sobre dignidad humana, traigan un recorte de lo que piensan qué es dignidad humana, y luego explicarlo. Todos los años es lo mismo"*. Grupo focal realizado en Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), 21/06/16.

Es evidente que el empleo de nuevas técnicas didácticas, donde los estudiantes analicen con imaginación y pensamiento crítico los contenidos del programa a través de dinámicas vivenciales (las de animación y las de análisis), técnicas de actuación, técnicas auditivas y audiovisuales, y técnicas visuales (técnicas escritas y técnicas gráficas), como sugiere Chacón Marín (2010), no es una tarea sencilla. No obstante, algunos docentes de ERE contribuyen con las técnicas utilizadas más bien a desterrar a sus estudiantes del aula, en claro contraste con otra tendencia de profesores a innovar y compartir el diálogo con las personas estudiantes. En esa dirección, Leme Garcez (2014: 45) evoca el potencial del trabajo extra-clase para revertir el hastío hacia la clase y mejorar la convivencia:

> "Los trabajos extra-clase pueden, y es deseable que así sean, extrapolar la asignación de algunas lecturas o trabajos de investigación (...) Así, puede consistir, por ejemplo, en buscar vivenciar un valor relacionado a la *inclusión* en un contexto específico (familia, grupo de amigo/as, iglesia...) y sistematizar la experiencia, las dificultades encontradas para realizar la propuesta, la reacción de las otras personas, los sentimientos vivenciados, siempre desde la perspectiva del principio de la equidad y no discriminación".

Aún si la dimensión dialógica y corporal del acto pedagógico está presente en algunos de los diferentes colegios con los cuales se trabajó para esta investigación, en la mayoría de los casos su ausencia es apabullante. Esta realidad no deja indiferente al estudiantado, cuyas necesidades e interés por la clase se traduce incluso en sugerir con seriedad aquello en lo que la educación religiosa puede ser provechoso para sus vidas, con énfasis en las formas que puede tomar el aprendizaje, haciendo gala de un juicio crítico importante, en la última línea de opinión expresada por los estudiantes.

> *"Deberían poner videos, jugar con la materia, hacer juegos y usar la materia, el profe de antes lo hacía, el de ahora no, pero es muy divertido, con este tenemos más confianza para dialogar"*. Grupo focal realizado en Colegio México (San José), 17/05/16.

> *"Yo pienso que no está mal que la eliminen* [la clase de educación religiosa], *pero estaría mejor que la reformularan, se podría cambiar la manera de generar conocimiento porque existe el prejuicio de que ahí solo se va a leer la Biblia y leer el Padrenuestro desde la escuela. Aunque si continua así es mejor eliminarla"*. Grupo focal realizado en Liceo Luis Dobles Segreda (San José), 27/05/16.

> *"Nunca vamos a religión, porque no nos interesa y es muy aburrida, pero si se hablara de cosas interesantes, si se hablara de todo y cosas que nos sirvan creo que la clase sería mejor y ahí uno se interesaría en ir. Que sean más abiertos en todos los temas; nunca nos preguntan cómo estamos, cómo andamos"*. Grupo focal realizado en Colegio Innovación Académica de Matina (Limón), 21/06/16.

La reformulación de la clase y una interlocución docente basada en la confianza, el juego, el respeto y el interés por las vidas de cada una de las personas estudiantes, asoma como un reclamo categórico de estudiantes expuestos a técnicas didácticas y contextos muy diferentes. Se trata de un aprendizaje conjunto, en complicidad y asombro pedagógico, como propone Leme Garcez (2014: 34): "partimos del entendimiento de que los juguetes, el juego y la risa son caminos importantes para la construcción o reconstrucción

de las relaciones interhumanas y, por ende, para el diálogo y la construcción de saberes. Por lo general, las clases y demás espacios de aprendizaje en las escuelas y colegios han sido espacios de jerarquización educativa. Es imprescindible la recuperación de las emociones, del placer y de la integridad de la vida en las relaciones que ahí se establecen".

Los retos de la educación religiosa y las formas que puede tomar su aprendizaje, se ligan directamente a sus objetivos y contenidos, pues la memorización y el copiado no forman personas integrales ni útiles para la vida en sociedad, a la vez que tampoco lo hace una visión que tiende a uniformar o ignorar las diferencias de identidad entre las personas. Sin duda, la escucha del estudiantado, de sus necesidades, sueños y vivencias, resta como uno de los principales desafíos para el quehacer educativo en la actualidad.

IX. Conclusiones

La investigación llevada a cabo buscó contrastar desde una mirada sociológica, las percepciones de los estudiantes, surgidas desde su experiencia en la educación religiosa costarricense, con las prácticas pedagógicas que dicen desarrollar o que realmente implementan los docentes en esa área. De forma general, los resultados del estudio muestran apreciaciones contradictorias sobre el quehacer de los docentes. Estos últimos aseguran en el sondeo, que realizan de forma mayoritaria una labor que parece congruente con los principios humanísticos y pedagógicos que promueve el Ministerio de Educación Pública, -a pesar de que esta institución haya oficializado programas educativos de innegable fondo cristiano en esta materia-, mientras que por otra parte, los estudiantes de III ciclo y de educación diversificada, cuestionan ampliamente estas prácticas educativas y por ende, las respuestas de los profesores en lo concerniente a su ocupación.

Los educandos que participaron en los grupos focales caracterizan estas prácticas de los docentes por su fomento a la discriminación hacia creencias no cristianas y a la increencia, así como a identidades, expresiones u orientaciones sexuales y de género no heterosexuales. Según el estudiantado, estas prácticas también se singularizan por su imposición doctrinaria y su indiferencia a metodologías críticas y participativas para el trabajo en clase.

Si bien, la perspectiva de derechos humanos tiende a sobresalir en las respuestas de los docentes en relación con su labor vinculada con: la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, con la dignidad humana ligada al derecho al trabajo, con el abordaje de los derechos reproductivos, las estructuras familiares y la ética intercultural para la convivencia; la réplica de los estudiantes sobre estos temas generadores afronta con creces esta visión, al relatar la forma en que sus clases de educación religiosa encarnan el reverso de las respuestas dadas por sus profesores, cuyas prácticas estarían mayoritariamente determinadas, según el alumnado, por imperativos dogmáticos que excluyen otras visiones de mundo que no respondan al patrón católico, o a veces cristiano, de mayor tradicionalidad.

Los estudiantes entrevistados en los grupos focales narran con franqueza experiencias vividas que demuestran el irrespeto a la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión, que experimentan principalmente los no católicos. A diferencia de otras categorías analizadas en esta investigación, en este punto, sí coinciden las respuestas de docentes y colegiales, que ilustran cómo se lesiona el derecho a esta libertad. Pese a que también se encuentran otros comportamientos pedagógicos, capaces de entablar diálogos con tradiciones religiosas locales y foráneas, estos son aún minoritarios. Sin embargo, la formación en valores como solidaridad, amor e igualdad, parece apuntar al fomento de la dignidad humana, aún si según los estudiantes se constriñe más el tema a cuestiones atingentes a la virginidad o a la abstinencia sexual, que a situaciones más complejas, relacionadas con sus vidas afectivas, laborales y familiares.

En el caso concreto de la posibilidad de abordar la sexualidad como un eje transversal de la educación religiosa, en el cuerpo docente se impone la economía del miedo, que por una parte promueve rechazo hacia el derecho a la salud sexual y reproductiva, aunque afirme lo contrario en sus respuestas al cuestionario, y por otra, promueve la ignorancia del estudiantado o la implantación de los dictados católicos como registros de verdad incuestionable.

No obstante, los estudiantes demuestran apertura e interés ante el planteamiento de temas generadores de esta magnitud.

Es preciso también señalar que existe una coincidencia de opiniones sobre la mayoría de las variables evaluadas en el sondeo, entre los docentes más jóvenes (21 a 24 años) y los de mayor edad (55 años y más). Esta sincronía entre los sectores etarios mencionados, tiende a acrecentarse en la conjunción de contenidos relacionados con derechos sexuales y reproductivos, exhibiendo rechazo y conservadurismo hacia los intereses estudiantiles, un aspecto en el que también converge el rango entre 25 y 34 años, especialmente en lo que atañe el reforzamiento de la moral cristiana, y por otro lado, la evangelización es liderada por el sector entre 35 y 44 años. Las diferencias porcentuales entre las respuestas de mujeres y hombres no tienden a ser significativas, aunque las mujeres muestran posiciones levemente más tradicionales. Ellas se muestran más inclinadas a reforzar los valores cristianos y a llevar la Palabra de Dios a los estudiantes, pero menos propensas que los hombres a aplicar la literalidad bíblica en sus clases, aunque paradójicamente, sean estos últimos quienes dicen incentivar más la crítica.

En la composición de las estructuras familiares, los estudiantes también se rebelan contra los contenidos impartidos, marcados en la práctica, por la hostilidad de los docentes hacia formas de familia no heterosexuales, mientras que los estudiantes se inclinan por la necesidad de promover el amor como el valor fundamental que debe imperar en las familias, independientemente de si existen lazos de consanguinidad entre sus miembros o si están conformadas por personas sexualmente diversas.

En relación a los aspectos evaluados en torno a la ética intercultural para la convivencia, en las respuestas de los docentes predomina un tono políticamente correcto, que si bien se mantiene de forma general en el cuestionario, resalta específicamente en lo que concierne al reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural, al fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas, a

la exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes y a la interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes, que alcanzan porcentajes superiores al 90% de aplicación en toda la muestra que participó en el sondeo.

El profesorado brinda las respuestas esperadas y satisfactorias, que implican que mayoritariamente incluye los contenidos mencionados como temas generadores en las clases de educación religiosa. No obstante, la mayoría estudiantil confiesa que no solamente nunca ha tenido ninguna aproximación a estos temas, sino que además le despertaría un profundo interés la posibilidad de conocer la historia y las narrativas sagradas de otras religiones y espiritualidades. En este sentido, Araya Flores (2015: 182) acierta en su diagnóstico del caso chileno, que bien puede aplicarse a la educación religiosa en Costa Rica, al afirmar:

> "Las búsquedas de los jóvenes en torno al desarrollo de su espiritualidad, la vinculación con la trascendencia, y las expectativas de lo religioso como referente moral y de vida social solidaria y comunitaria, siguen siendo un espacio para el encuentro con Dios y los demás. Sin embargo, las formas institucionales están en cuestionamiento. Esto plantea un gran desafío al pensar en una educación religiosa confesional, si ésta se plantea como catequesis en la escuela o la transmisión de doctrinas que buscan la adhesión a la fe de la familia. Esta forma recibe rechazo por parte de los estudiantes y múltiples dificultades a los profesores que imparten esta clase, así como a los directivos que deben gestionar el currículum de los colegios, especialmente de los establecimientos laicos".

Si bien, en Costa Rica la educación religiosa no se supone que sea confesional en términos católicos, en razón de la resolución Nº 2023-2010 de la Sala Constitucional que declara su neutralidad, sin embargo, en la práctica no funciona de esta forma, eludiendo las expectativas espirituales y de conocimiento en esta materia, que presentan de forma creciente los estudiantes, a quienes se les imparte en muchos casos, un tipo de catequesis ajena tanto a sus

creencias e itinerarios espirituales, como a su derecho a una educación laica.

El diálogo entre creyentes y no creyentes presenta conflicto tanto para docentes como para estudiantes, pues aunque los primeros afirman en el sondeo que promueven interacciones en esta dirección, los colegiales aseveran que el intercambio es ficticio y las condiciones para ello aún no existen, al estar la educación religiosa todavía colmada de prenociones sobre las personas sin religión, ateas y agnósticas; ideas compartidas tanto por el profesorado como por los estudiantes.

Desde este punto de vista, la necesidad de un tema generador que ahonde en las relaciones interculturales e interreligiosas para promover una ética de la convivencia que fomente el reconocimiento de los otros, el encuentro y el vínculo entre distintas identidades, constituye una prioridad para la educación religiosa en Costa Rica, pues la población dentro del sistema educativo aún no tiene las herramientas ni para formar, ni para aprehender bajo estas coordenadas que entraña la globalización en contextos locales.

El nudo de la problemática que impide avanzar hacia una educación religiosa inclusiva y respetuosa de las alteridades no católicas, lo constituye el énfasis que mayoritariamente continúa poniendo el cuerpo docente en la enseñanza de una moral de concepción cristiana, donde la idea de Dios y la interpretación de la doctrina católica desde una visión prohibitiva y sacrificial, fustigan las vidas de las personas jóvenes, dado que se ignoran las situaciones de violencia en sus múltiples ramificaciones, que viven las personas jóvenes en su adolescencia y entornos familiares y geográficos.

Un tipo de lectura bíblica contextualizada, podría responder parcialmente a estas situaciones apremiantes vividas por los adolescentes, aún si se prescindiera de contemplar otras creencias en las clases de educación religiosa, pero aunque los docentes encuestados mayoritariamente rechacen el hecho de aplicar la literalidad bíblica, los colegiales expresan testimonios que ponen en entredicho

a sus tutores. Para el estudiantado no solamente se abusa de la literalidad bíblica, sino que no se realiza la necesaria contextualización histórico cultural de las condiciones en que fue escrito el texto, el cual no se explica en virtud de las figuras literarias que utiliza, ni tampoco es adaptado a las circunstancias actuales.

En cuanto a la ética ambiental y tecno-científica como tema generador en las clases de educación religiosa, la percepción estudiantil es que su desarrollo es prácticamente nulo, pese a que los docentes se inclinan mayoritariamente según sus respuestas, por concientizar a sus estudiantes sobre el uso responsable de los recursos naturales, lo cual denota una posición anacrónica en el tratamiento de estos contenidos. Según el estudiantado, cuanto el tema ha sido visto en clase se caracteriza más por presentar relaciones conflictivas entre ciencia y religión, sin ni siquiera tomar en cuenta la evolución que ha tenido el Vaticano sobre dichos asuntos en los últimos cincuenta años, considerando que la mayoría de los docentes ofrece una formación en esta materia orientada por principios católicos. Sin embargo, las personas jóvenes parecen deseosas de abordar la ética ambiental y tecno-científica en relación directa con sus inquietudes sobre el devenir de la humanidad.

También se examinó como posible meta para la realización del proyecto de vida de los estudiantes, el fomento a la participación comunitaria desde la educación religiosa, lo cual, según el alumnado, se encuentra en franco descuido por parte de los docentes, pese a los porcentajes nacionales que muestran la necesidad de promover la organización de las personas jóvenes ante los ambientes de riesgo que tienden a desempoderarlos. En este rubro se encontró que si bien el profesorado afirma incentivar la participación comunitaria, la evangelización de los estudiantes también es promovida en un buen grado por los docentes, más interesados en catequizar que en enseñar, según la percepción estudiantil.

Por otra parte, la aplicación y tipo de actividades de comprensión utilizadas en el aula, concebidas como técnicas didácticas,

muestran nuevamente la brecha entre las prácticas del profesorado y las percepciones de las personas estudiantes. Para estas últimas, no se incentiva el pensamiento crítico ni la participación en clase, contrariamente a lo afirmado por los docentes. Según los estudiantes, existen transformaciones en proceso, relacionadas con el interés de algunos docentes en promover las discusiones en clase, aunque este tipo de dinámica todavía es de escala reducida.

En suma, es posible afirmar que existe una minoría de docentes -los agentes que recién ingresan al campo escolar-, cuyas prácticas en la educación religiosa se encuentran renovándose, en comunicación con los intereses y demandas estudiantiles, contextualizados en un cuadro de transformaciones socio-culturales de la sociedad costarricense. Esta minoría podría subvertir el habitus o el esquema de prácticas y percepciones ligadas a la educación religiosa, pero el sistema de fuerzas imperante en el campo les es desfavorable, pues no son los estudiantes quienes les legitiman, sino las autoridades institucionales, cuyos programas educativos ofrecen reconocimiento a los agentes dominantes en el campo escolar. Estos últimos son la mayoría de docentes, los agentes con mayor capital simbólico acumulado, quienes reproducen el habitus del campo escolar tradicionalmente atribuido a la educación religiosa y continúan adoctrinando a sus estudiantes, desde una visión catequística que no sólo ignora la complejidad de la convivencia intercultural e interreligiosa, sino que también reproduce discriminación hacia distintos sectores sociales.

X. Bibliografía

II Encuesta Nacional de Salud Sexual y Salud Reproductiva (2015). San José, Costa Rica: MINSA/ADC/UNFPA/UCR.

Albó, Xavier y Barrios, Franz (2006). *Por una Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2006*. La Paz: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Alpízar Moya, Deyanira, Camacho Arroyo, Luis, Pérez Hidalgo, Rosaura y Vásquez Rodríguez, Juan María (2011). Expectativas y necesidades de los jóvenes con respecto a la educación religiosa desde la perspectiva de los referentes sociales. Universidad Católica de Costa Rica, Escuela de Ciencias Teológicas. *Revista Pedagogo/Paidagogós*, Publicaciones Carrera de Educación Religiosa: Área de Pedagogía. Vol. 1, San José: Editorama, pp. 13-36.

Araya Flores, Patricio (2015). La clase de religión católica para un contexto multicultural y pluralista en la sociedad chilena. Bahamondes, L. y Marín N. (ed.), *Religión y espacio público. Perspectivas y debates.* Santiago de Chile: CRAAN Editores/Universidad Alberto Hurtado, pp. 177-200.

Araya González, María de los Ángeles, Mora Castillo, Magalli, Herrera Mata, Rolando y Picado Gatgens, Miguel (2012). La educación religiosa en los centros estatales. Una visión desde los docentes. *Vida de Iglesia*, Abril-Mayo, N. 164, pp. 2-18.

Assman, Hugo (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Madrid: Narcea.

Assman, Hugo (2004). *Curiosidade et prazer de aprender. O papel de curiosidade na aprendizagem criativa.* Petrópolis: Vozes.

Azria, Régine y Hervieu-Léger, Danièle (2010). *Dictionnaire des faits religieux*. París: PUF.

Banco de Datos en línea. *Latinobarómetro 2013* (2013). Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro. Recuperado el 20 de abril de 2014 de: www.latinbarómetro.org

Barbour, Ian, G. (1991). *Religion in an Age of Science*. San Francisco: Harper.

Barrantes Chaverri, Wendy, Chaves Contreras, Sebastián, Cordero Ledezma, Jenny, Delgado Ramírez, Dayana y Guevara Ulate, Flor Mayela (2012). *Análisis de la opinión de los estudiantes de décimo año del Colegio Billingüe de Palmares con respecto a los contenidos de educación religiosa recibida, con el fin de generar una propuesta innovadora*. Trabajo Final de Graduación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia. San José: Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Estatal a Distancia.

Berger, Peter y Luckman, Thomas. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Bertina, Ludovic (2013). Repenser la technique pour répondre à la crise écologique: L'exemple du discours des papes de Paul VI à Benoît XVI. Bertina L., Carnac R., Fauches A. y Gervais M., *Nature et Religions*. Paris: CNRS Éditions, pp. 141-154.

Bolaños A. Julia María y Madrigal Salas, Alfredo (1989). *La Catequesis en Costa Rica. Notas para la historia hasta 1992*. Bogotá, Colombia: CELAM, CECOR.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2001) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Madrid: Editorial Popular.

Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Campiche, Roland J. (1996). Religion, statut social et identité féminine. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, Vol. 95, N. 1, p. 69 – 94.

Campos Calderón, Oscar (1994). Análisis teológicos del programa de estudios de la educación religiosa (I-IV ciclos) en Costa Rica, 1988. Tesis de Licenciatura en Teología. Heredia: Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional.

Campos Salas, Dagoberto (2000). *Relaciones Iglesia-Estado en Costa Rica: un estudio histórico-jurídico*, San José, Costa Rica: Editorial Guayacán.

Cascante, Oscar. (2001). *El papel del docente de ERE como agente de pastoral en la relación institución educativa-parroquia. En las parroquias Inmaculada Concepción de Guácimo, San Isidro Labrador y Cristo Resucitado de la Diócesis de Limón*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en ERE I y II Ciclo. San José: Universidad Católica Mons. Anselmo Llorente y Lafuente.

Castro Molina, Ana Lidi, Calderón Salazar, Flora, Muñoz Soto, María Clara, Naranjo Montero, Rosa María (2011). El desarrollo vocacional del docente de ERE generado durante su formación en la Universidad Católica de Costa Rica. Universidad Católica de Costa Rica, Escuela de Ciencias Teológicas. *Revista Pedagogo/ Paidagogós*, Publicaciones Carrera de Educación Religiosa: Área de Pedagogía. Vol. 1, San José: Editorama, pp. 53-68.

Chacón Marín, Luz María (comp.) (2010). *Antología: Técnicas didácticas aplicables al trabajo de aula en las lecciones de Educación Religiosa*. San José: Ministerio de Educación Pública, Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano.

Consejo de la Persona Joven (2013). *II Encuesta Nacional de Juventudes*. San José, Costa Rica.

Cortés, Alexander y Trejos, Randall (2016). *¿Cómo debe ser el profesorado de educación religiosa? A partir de la perspectiva de las personas estudiantes*. San José: EdiNexo.

Cortina, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Deal, Terrence y Kennedy, Allan, A. (1986). *Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional*. México: Fondo Educativo Interamericano-Sistemas Técnicos de Edición-Addison-Wesley.

Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión e IDESPO (2008). *Percepciones sobre lo religioso en estudiantes del GAM*. Heredia: Universidad Nacional (inédita).

Esquivel, Juan Cruz (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.

European Communities (2009). *Gender in research. Toolkit and Training. Gender in research as a mark of excellence on behalf of the Directorate-General for Research*, UE.

Facio, Alda (2008). *Los derechos reproductivos son derechos humanos*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Fernández Aguilar, Ángel (27/10/15). La educación religiosa debe integrar las cuestiones científicas del siglo XXI. Tendencias 21. Recuperado de: http://www.tendencias21.net/La-educacion-religiosa-debe-integrar-las-cuestiones-cientificas-del-siglo-XXI_a41379.html

Fuentes Belgrave, Laura (2014). El cristianismo en la matriz política del Estado: Laicidad y autonomía reproductiva en Costa Rica y Nicaragua. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, Vol. 40, Universidad de Costa Rica, pp. 11-36.

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

García-Ruiz, Jesús (Sep.-Dec., 1992). De la identidad aceptada a la identidad elegida: el papel de lo religioso en la politización de las identificaciones étnicas en Guatemala. *Estudios Sociológicos*, Vol. 10, N. 30, p. 713-733.

Gearon, Liam (2014). The paradigms of contemporary religious education. *Journal for the Study of Religion*, Vol. 27, N. 1, pp. 52-81.

Gimeno, Adelina (2007). La familia en la sociedad de la información y de la diversidad. En M. R. Buxarrais y Zeledón (ed.). *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales.* Barcelona: Claret.

Hernández León, Maricel, Morera Pacheco, María de la Inmaculada y Ortega Ortega, María Auxiliadora (2016). *Propuesta metodológica para trabajar en ambientes pluriculturales y multirreligiosos en el contenido "El ser humano es un ser integral" del actual Programa de Educación Religiosa en el cuarto nivel de la Escuela Carlos Sanabria Mora Pavas-San José Oeste, Escuela Cleto González Víquez Heredia Centro, Escuela Thomas Jefferson Concepción de Atenas-Alajuela durante curso lectivo 2016*. Trabajo final de graduación en Licenciatura en Enseñanza de la Religión, Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional.

Hervieu-Léger, Danièle (1993). *La religion pour mémoire*. París: Le Cerf.

Hervieu-Léger, Danièle (1999). *La religion en mouvement: le pèlerin et le converti*. París: Flammarion.

Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO) (2006). Percepciones de la población costarricense sobre el sistema educativo. *Pulso Nacional*. Heredia, No. 44, marzo.

Kohlberg, Lawrence. (1981). "Moral and religious education and the public schools: A developmental view". Kohlberg, L. *The Philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.

Leme Garcez, María Cecilia (2011). Transformaciones en los roles sociales dentro de los nuevos modelos de convivencia familiar. Perspectiva de la niñez. Ponencia presentada en la Mesa Redonda titulada: *Nuevos Modelos de Convivencia Familiar*, realizada por la Universidad Bíblica Latinoamericana. San José, Costa Rica (inédito).

Leme Garcez, María Cecilia (2014). *Seminario en desafíos didácticos: Descubriendo caminos hacia una educación para la vida*. San José: Sebila/Universidad Nacional.

Madrigal, Víctor y Quesada, Marco (2011). Hacia una teología saludable. Bases teológicas para la protección y cuidado de la niñez. *Siwo*, N. 4, pp. 129-168.

Mallimaci, Fortunato y Giménez Béliveau, Verónica (2007). Creencias e increencia en el Cono Sur de América. Entre la religiosidad difusa, la pluralización del campo religioso y las relaciones con lo público y lo político. *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, N. 9, 44-63.

Matarrita Vallejos, Ana Blasa, Munguía Castro, Cecilia, Campbell Callimore, Delali, Hernández Romero, Julio César, Valverde Cerdas, Víctor Rolando (2012). *El perfil del docente de educación religiosa según la opinión de algunos actores sociales de 15 regiones educativas del país*. Memoria de Seminario de investigación para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Religiosa en i, ii, iii ciclos y educación diversificada. San José: Universidad Católica Mons. Anselmo Llorente y Lafuente.

Méndez, Méndez, José Mario (2011). Espacialidad y educación: aportes para la construcción de ambientes educativos no violentos. *Siwo*, N. 4, pp. 41-60.

Ministerio de Educación Pública (1981). *Programa de Educación Religiosa. Tercer ciclo y educación diversificada*. San José: MEP.

Ministerio de Educación Pública. División de Desarrollo Curricular. Dirección General de Educación Académica. Sección de Educación Religiosa (1988). *Programa de Estudios de la Educación Religiosa III-IV Ciclos*. San José: MEP.

Ministerio de Educación Pública (1996). *Programa de Estudios: Educación Religiosa: III Ciclo.* San José: MEP.

Ministerio de Educación Pública, División de Desarrollo curricular, Departamento de Educación Religiosa (2004). *Programa de educación religiosa educación diversificada*. San José: MEP.

Ministerio de Educación Pública (2004). *Programa de educación religiosa tercer ciclo*. San José: MEP.

Ministerio de Educación Pública (2011). *Informe final de resultados del proceso de evaluación de los programas vigentes para la Educación Religiosa en el sistema educativo formal*. San José: MEP.

Milot, Micheline (2008). *La Laïcité*. Ottawa: Université Saint Paul, Novalis.

Molina Jiménez, Iván (2004). Ateísmo y descreimiento en la ciudad de San José (Costa Rica) a inicios del siglo XX. Una aproximación preliminar. *Estudos Ibero-Americanos*. PUCRS, v. XXX, n. 2, dezembro, pp. 39-48.

Molina Jiménez, Iván (2007-2008). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, Universidad de Costa Rica, Vol. 8. No. 2 Agosto– Febrero, pp. 148-346.

Morin, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

Navarro Rojas, Orlando (2011). Opinión de los directores de instituciones públicas de centros educativos de I, II, III ciclo y educación diversificada de las regiones educativas de San José, Desamparados, Puriscal y Heredia, acerca del impacto de la formación religiosa que se brinda por medio de la asignatura de educación religiosa. Universidad Católica de Costa Rica, Escuela de Ciencias Teológicas. *Revista Pedagogo/Paidagogós*, Publicaciones Carrera de Educación Religiosa: Área de Pedagogía. Vol. 1, San José: Editorama, pp. 93-110.

Opazo, Andrés (1987). *La Iglesia católica y el orden social*. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones.

Paniagua Calvo, Ricardo (2015). *La espiritualidad en docentes de Educación Religiosa*. Tesis de Licenciatura en Teología, Convenio Universidad Nacional / Universidad Estatal a Distancia. *Siwo, Revista de Teología*, vol. 9, N. 2. San José: Editorial Sebila.

Parker G., Cristián (2014). Pluralismo religioso y cambio de paradigma identitario en el campo político latinoamericano actual.

Almeigeiras, Aldo (comp.). *Símbolos, rituales religiosos e identidades nacionales: los símbolos religiosos y los procesos de construcción política de identidades en Latinoamérica*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 39-69.

Pizarro, Antonio B. (2007). La enseñanza de la religión en el sistema educativo costarricense: Dificultades actuales y posibles soluciones en el marco de una sociedad plural. *Educare*, Vol. X, N. 1, pp. 57-76.

PNUD (2013). *Informe nacional sobre desarrollo humano 2013. Aprendiendo a vivir juntos: Convivencia y desarrollo humano en Costa Rica*. San José, C.R.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Prietto Martínez, Lucas Fernando (2000). Análisis de los programas de Educación Religiosa en la formación de valores, actitudes y conocimientos, en los educandos de noveno año del Liceo Nocturno José Martí de Puntarenas. Tesis de Licenciatura en Docencia con énfasis en Ciencias de la Educación Religiosa. San José: Universidad Estatal a Distancia.

Programa Estado de la Nación (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación (2013). *Atlas de la educación costarricense. Un enfoque territorial de su evolución y su estado actual*, San José: Programa Estado de la Nación.

Quirós Rojas, Ana María (1993). *Representación y valoración de la mujer en la programación de la asignatura de educación religiosa ciclos I-IV de la enseñanza estatal 1975-1992*. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia. Heredia: Universidad Nacional.

Rodríguez García, José Miguel (2001). Reflexiones en torno a la educación religiosa: Elementos para una propuesta desde la psicología de la religión. *Revista Educación* 25(2), pp. 101-111.

Sáenz Bolaños, Marvin (2002). *Percepciones e inquietudes en alumnos de décimo año del Colegio de San Miguel de Desamparados ante la enseñanza religiosa recibida en el aula*. Proyecto de investigación (Lic. en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia) Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Estatal a Distancia.

Sala Constitucional de Costa Rica (2010). Exp: 08-010483-0007-CO, Res. Nº 2023-2010. Recuperado el 27/01/15 de: http://sitios.poderjudicial.go.cr/salaconstitucional/Constitucion%20Politica/Sentencias/2010/10-002023.html

Sancho, Cruz M. (2011). Necesidades de formación religiosa de los estudiantes de tercer ciclo del Colegio Nocturno Julián Volio Llorente de San Ramón y algunas sugerencias pedagógicas para su atención desde la Educación Religiosa Escolar. Tesis de Licenciatura en Educación Religiosa en III ciclo y Educación Diversificada. San José: Universidad Católica Mons. Anselmo Llorente y Lafuente.

Vaggione, Juan Marco (2016). Sexualidad, derecho y religión: entramados en tensión. Sáez, M. y Morán Faúndes, J.M. (ed.), *Sexo, Delitos y Pecados. Intersecciones entre religión, género, sexualidad y el derecho en América Latina*. Washington, DC: Center for Latin American & Latino Studies American University.

Valverde Campos, Juan Carlos (2008). Biblia y lenguajes religiosos violentos. *Siwo,* N. 2, pp. 7-56.

Vera Gajardo, Antonieta (2015). La sexualidad en los discursos de profesores de escuelas públicas de Santiago. Bahamondes, L. y Marín N. (ed.), *Religión y espacio público. Perspectivas y debates*. Santiago de Chile: CRAAN Editores/Universidad Alberto Hurtado, pp. 151-176.

Villegas, Jairo. Un 43% de colegiales desistieron de llevar Religión. *La Nación*. Recuperado el 20 de mayo de 2014 de: http://wfnode01.nacion.com/2011-02-23/ElPais/NotasSecundarias/ElPais2692094.aspx

Walsh, Catherine (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

Wiesenfeld, Esther (2015-2016). Las intermitencias de la participación comunitaria: Ambigüedades y retos para su investigación y práctica. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 335-387 (noviembre 2015 - abril 2016) Revisiones.

Willaime, Jean Paul (2001). Religion, science et société dans l'ultramodernité contemporaine. Portier, P., Veuille, M. y Willaime, J.P., (dir.), Théorie de l'évolution et religions. Paris: Riveneuve Éditions, pp. 185-204.

Zambrano, Alba (2007). Participación y empoderamiento comunitario: Rol de las metodologías implicativas. Zambrano, A., Rozas, G., Magaña, I., Asún, D., y Pérez-Luco, R. (Coords.), *Psicología comunitaria en Chile: Evolución, perspectivas y proyecciones*, Santiago de Chile: Universidad de La Frontera, Universidad de Chile, Universidad de Santiago, Universidad de Valparaíso, pp. 373-402.

Zuckerman, Phil (2009). Atheism, Secularity, and Well-Being: How the Findings of Social Science Counter Negative Stereotypes and Assumptions. Sociology Compass 3/6, 949–971.

XI. Índice de cuadros y gráficos

Cuadro 1. Diversidad de creencias en Encuesta Nacional de Juventudes 2013 14

Cuadro 2. Matriz de logos 16

Cuadro 3. Transformaciones de los programas de educación religiosa 39

Cuadro 4. Conceptualización y operacionalización de variables 61

Cuadro 5. Cuestionario aplicado a docentes de educación religiosa 69

Cuadro 6. Guía de tópicos para los grupos focales 75

Cuadro 7. Colegios participantes en los 10 grupos focales realizados con estudiantes de educación religiosa ... 96

Cuadro 8. Afiliaciones identificadas en el estudiantado 97

Cuadro 9. Iglesias o templos de reunión para estudiantes 98

Cuadro 10. Provincia y cantón de residencia de estudiantes 99

Cuadro 11. Cuadro-resumen de las percepciones del estudiantado 102

Gráfico 1. Sexo de docentes....80

Gráfico 2. Edad de docentes....81

Gráfico 3. ¿En cuál o cuáles ciclos educativos labora actualmente? 81

Gráfico 4. Número de instituciones educativas donde labora .82

Gráfico 5. ¿Cuál opción incluye el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión? 84

Gráfico 6. ¿Cómo puede el trabajo contribuir a la dignidad humana?....85

Gráfico 7. ¿Qué implica incluir la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa? 86

Gráfico 8. ¿Cuáles de estas ideas busca transmitir a los estudiantes sobre sus familias?. 87

Gráfico 9. Reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural .88

Gráfico 10. Fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas....88

Gráfico 11. Aplicación literal de lecturas bíblicas 89

Gráfico 12. Afirmación de la moral cristiana....90

Gráfico 13. Exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes....90

Gráfico 14. Interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes....91

Gráfico 15. ¿Cómo desarrolla la reflexión ética sobre ambiente, ciencia y tecnología en su clase?....92

Gráfico 16. ¿Qué incentiva en sus estudiantes para la realización de su proyecto de vida dentro de la sociedad costarricense? 93

Gráfico 17. ¿Cuál es el enfoque que considera más importante a la hora de aplicar distintas técnicas didácticas con sus estudiantes? 94

Gráfico 18. ¿Qué implica incluir la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa según el sexo?116

Gráfico 19. ¿Qué implica incluir la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa según el sexo?118

Gráfico 20. ¿Cuáles ideas transmite a sus estudiantes sobre las familias según sexo? 122

Gráfico 21. ¿Cuáles ideas transmite a sus estudiantes sobre las familias según edad? 123

Gráfico 22. Afirmación de la moral cristiana por sexo 130

Gráfico 23. Afirmación de la moral cristiana por edad 132

Gráfico 24. ¿Cómo puede contribuir el trabajo a la dignidad humana según el sexo?.....134

Gráfico 25. ¿Cómo puede contribuir el trabajo a la dignidad humana según la edad?..... 135

Gráfico 26. Aplicación literal de las lecturas bíblicas por sexo 139

Gráfico 27. Aplicación literal de las lecturas bíblicas por edad 140

Gráfico 28. Reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural por sexo.....144

Gráfico 29. Exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes por sexo. 144

Gráfico 30. Reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural por edad. 146

Gráfico 31. Exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes por edad 147

Gráfico 32. ¿Qué incluye el derecho a la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión según el sexo? 150

Gráfico 33. ¿Qué incluye el derecho a la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión según la edad?..... 151

Gráfico 34. Fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas por sexo 153

Gráfico 35. Fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas por edad 155

Gráfico 36. Interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes por sexo 157

Gráfico 37. Interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes por edad 159

Gráfico 38. Reflexión docente por sexo sobre ambiente, ciencia y tecnología 162

Gráfico 39. Reflexión docente por edad sobre ambiente, ciencia y tecnología 164

Gráfico 40. Incentivar proyecto de vida dentro de la sociedad costarricense según docentes por sexo 164

Gráfico 41. Incentivar proyecto de vida dentro de la sociedad costarricense según docentes por edad..... 171

Gráfico 42. Enfoque en técnicas didácticas según sexo/género de docentes..... 176

Gráfico 43. Enfoque en técnicas didácticas según edad de docentes 177

PROGRAMA Publicaciones UNIVERSIDAD NACIONAL

Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en el 2019.

La edición consta de 100 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

0675-19—P.UNA