

ISSN 2215-227X
EISSN: 2215-2482

SIWÔ[^],

Revista de Teología

Volumen 12, Número 2
2019



SIWÔ'

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

COMITÉS EDITORIALES

ESCUELA ECUMÉNICA

Dr. Diego Soto (Director)
MET. Auxiliadora Montoya (Directora Esc. Ecum.)
Dr. Jonathan Pimentel Chacón (Editor)
Dr. Juan Manuel Fajardo Andrade
Dr. José Mario Méndez Méndez

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Dr. Raúl Fornet-Betancourt, Missionswissenschaftliches Institut Missio, Aachen, Alemania.
Dr. Luis Rivera-Pagán, Princeton Theological Seminary, Princeton, New Jersey, Estados Unidos.
Dr. Jung Mo Sung, Universidade Metodista, Sao Paulo, Brasil.
Dr. Amando Robles Robles, Centro Dominicano de Investigaciones, Costa Rica.
Lic. Helio Gallardo, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
Dra. Maricel Mena, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
Dr. Juan José Tamayo, Universidad Carlos III, Madrid, España.
Dr. Héctor Samour, UCA, El Salvador.
Dra. Manuela Ceballos, University of Tennessee, Estados Unidos.
Dra. Elsa Tamez Luna, Sociedades Bíblicas Unidas, Colombia.
Dr. Y.T. Vinejaraj, Dharma Jyoti Vidya Peeth and Nav Jyoti Post-Graduate Research Center, New Dehli.

CONSEJO EDITORIAL UNIVERSIDAD NACIONAL

M.Sc. Marybel Soto Ramírez, Presidenta
M.L. Gabriel Baltodano Román, Secretario
Dra. Shirley Benavides Vindas
M.Sc. Daniel Rueda Araya
M.A. Érick Álvarez Ramírez
Francisco Vargas Gómez



Dirección editorial: Alexandra Meléndez Calderón, amelende@una.ac.cr



Dirección de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión

Dirección: Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión
Universidad Nacional
Apartado 86-3000. Heredia, Costa Rica
Teléfonos: 2562-4061 / 2562-4063 (fax)
Correo electrónico: revistasiwô@una.cr

Diseño de portada: Mónica Murillo Segura

Corrección filológica: M.L. José Marco Segura Jaubert

- 5 **Presentación**
José Mario Méndez Méndez
- 9 **El regreso de la Educación Religiosa a las escuelas públicas: una discusión entre liberales secularizadores y un obispo romanizado 1883-1892**
The return of Religious Education to the public schools: a discussion between secularized liberals and a Romanized Bishop 1883-1892
Jeimy Trejos Salazar
José Aurelio Sandí Morales
- 47 **La brecha entre las prácticas de los docentes y las percepciones estudiantiles sobre la educación religiosa en Costa Rica**
The gap between teacher practices and student perceptions about religious education in Costa Rica
Laura Fuentes Belgrave
- 73 **La Opinión Consultiva y los retos que se derivan para la educación religiosa en Costa Rica**
The Advisory Opinion and the challenges that arise for religious education in Costa Rica
Kattia Isabel Castro Flores
- 89 **Hacia una educación religiosa en clave intercultural: recuperando la memoria**
Towards an intercultural religious education: recovering memory
María Auxiliadora Montoya Hernández
- 105 **Entre la inspección y el cuidado. La mirada sobre los cuerpos en los programas de afectividad y sexualidad en Costa Rica**
Between inspection and care. The look on the bodies in the programs of affectivity and sexuality in Costa Rica
Daniel Vindas Sánchez
- 127 Sobre los autores
- 129 Normas para la presentación de artículos

PRESENTACIÓN

José Mario Méndez Méndez
Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión
Universidad Nacional, Costa Rica

La educación religiosa existe dentro y fuera de los centros educativos. Se desarrolla a través de las denominadas “clases de religión”, pero también a través de muchas otras mediaciones culturales. En el caso de Costa Rica, la educación religiosa en la escuela pública -que había sido suprimida mediante la Ley General de Educación Común, aprobada en febrero de 1886- fue restablecida en el año 1940.

Esta educación religiosa ha sido frecuentemente cuestionada por su carácter confesional (de matriz teológica-católica) y por su talante doctrinal y moralizante. Hasta el año 2010 la Conferencia Episcopal costarricense intervino en la selección del personal docente, y en muchos casos excluyó a quienes no habían sido formados en instituciones católicas, o a quienes no contaban con cartas de recomendación elaboradas por los respectivos párrocos. Esta forma de violación a los derechos laborales de las personas profesionales de educación religiosa solo

concluyó con el Voto 2023-2010 de la Sala Constitucional.

La educación religiosa costarricense ha promovido procesos educativos construidos solo para una parte del estudiantado, pues según la Dirección General de Servicio Civil, su objetivo es que “los alumnos asimilen y hagan propio el sistema de creencias, de juicios morales, de normas de conducta y de símbolos y ritos de la religión oficial de nuestro país”¹.

Por lo anterior, la educación religiosa no ha tenido capacidad de educar para reconocer y apreciar la creciente diversidad de creencias, espiritualidades y experiencias religiosas presentes en Costa Rica. La educación religiosa ha invisibilizado las ricas tradiciones espirituales de los pueblos originarios de Costa Rica, así como de los diversos cristianismos y de otras expresiones de religiosidad y espiritualidad que conviven en el territorio costarricense.

1 Dirección General de Servicio Civil, *Resolución DG-159-2015* (Costa Rica: Dirección General de Servicio Civil, 2015), 16.

Consecuentemente, la Educación Religiosa -tal y como ha sido pensada y desarrollada en Costa Rica- ha reducido las posibilidades de intercambio cognitivo que generan el encuentro y la convivencia en la diversidad y ha renunciado deliberadamente a educar para comprender críticamente los hechos religiosos.

El proceso electoral que culminó en abril del año 2018 desveló lo arraigada que está, en la sociedad costarricense, la intolerancia ante quienes piensan diverso, frente a las personas con preferencias sexuales distintas, frente a quienes ejercen el derecho a no tener una creencia religiosa, frente a quienes profesan creencias religiosas diferentes. De alguna manera, estas formas de intolerancia revelan las limitaciones y hasta el fracaso de la educación religiosa de matriz católica que ha sido ofrecida en las instituciones de educación pública desde hace casi ochenta años: su carácter doctrinal es una de las razones por las que los centros educativos tienen dificultad para educar desde el encuentro, la solidaridad y la convivialidad en la diversidad.

Este número especial de la Revista *Siwô'*, dedicado a la educación religiosa, quiere ser una contribución a la reflexión sobre la necesidad de repensar esta área de estudios.

En el primer artículo, el historiador Marco Aurelio Sandí, nos presenta

los hechos acaecidos en el proceso de reincorporación de la Educación Religiosa a la malla curricular de las escuelas públicas en Costa Rica luego de las leyes emitidas en los años 1884-1886. Lo hace en el marco de la historia de la educación en Costa Rica desde la colonia hasta 1884, para entender el papel jugado por el catolicismo en dicho período. El intento por reincorporar la educación religiosa fue encabezado por Mons. Thiel, segundo Obispo de la Diócesis de Costa Rica, quien en unión al clero y los feligreses y teniendo clara la premisa de evitar la secularización de la sociedad costarricense, -propuesta por los liberales positivistas que gobernaron el país luego de 1882-, luchó desde diferentes flancos para conseguir que la Educación Religiosa volviera a las escuelas estatales.

En el segundo aporte, la investigadora Laura Fuentes Belgrave comparte algunos de los principales resultados de una investigación dirigida por ella (2015-2017), en la cual se comparan 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 esta materia. En el estudio 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 las personas docentes obtenidas mediante sondeo, y valora cualitativamente los testimonios estudiantiles recolectados a través de grupos focales.

Con el trabajo de Kattia Isabel Castro Flores presentado aquí, se comparten los desafíos reconocidos en la Opinión Consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos -dada a conocer el 9 de enero del 2018- la cual ofrece una comprensión sobre la sexualidad humana, la identidad de género y la familia, muy diversa a la promovida en los programas de Educación Religiosa. Según la investigadora, esta discrepancia contribuye a la confrontación social que se experimenta en Costa Rica alrededor de tales temáticas, por lo que se hace necesaria la búsqueda de caminos que promuevan una sana convivencia en medio de la diversidad social y de creencias.

Auxiliadora Montoya, por su parte, aborda la educación religiosa costarricense desde la perspectiva intercultural. Para ella, la convergencia de la diversidad étnica, cultural y religiosa en la esfera educativa es una realidad que debe ser atendida en forma inaplazable. La recuperación de la memoria histórica de la educación religiosa en Costa Rica se hace imperativa para comprender los rumbos por los cuales se ha encaminado, las luchas que se han sostenido

en el tiempo y los nuevos rumbos que se deben transitar. Educar con un enfoque intercultural supone orientar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural, étnica y religiosa no solo es legítima y amparada por la normativa constitucional costarricense, sino que es apreciada como un valor y como una riqueza.

En su artículo, el teólogo Daniel Vindas Sánchez hace un análisis teológico y filosófico de los Programas de Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública Costarricense. Busca, ante todo, comprender lo que él denomina el “asidero arcaico” que fundamenta esta forma de ética sexual, a través de la figura del pedagogo, el abad y el médico. Una de las hipótesis centrales de este trabajo es que los programas analizados participen, en gran medida, de una regla sin monasterio, dentro de un esquema ético que está entre la inspección y el cuidado de sí. Por eso mismo el abordaje de estas guías supone, de primera entrada, una paradoja.

En el año 2020 se conmemorarán los 80 años de la reincorporación de la Educación Religiosa en el sistema educativo público costarricense. Con este número de *SIWÔ* queremos contribuir a la discusión sobre la necesidad de repensar y transformar los procesos educativos a partir de la diversidad cultural y religiosa del país.

El regreso de la Educación Religiosa a las escuelas públicas: una discusión entre liberales secularizadores y un obispo romanizado 1883-1892¹

The return of Religious Education to the public schools: a discussion between secularized liberals and a Romanized Bishop 1883-1892

José Aurelio Sandí Morales
Universidad Nacional de Costa Rica
Jeimy Trejos Salazar
Universidad de Costa Rica

Resumen

El presente artículo pretende explicar el proceso de reincorporación de la Educación Religiosa a la malla curricular de las escuelas públicas en Costa Rica luego de las leyes emitidas entre los años 1884-1886, cuando fue excluida. Antes de esto, se presentará una breve historia de la educación en Costa Rica desde la colonia hasta 1884, para entender el papel jugado por el catolicismo en dicha actividad y uno de los “porqués” del reclamo episcopal por la exclusión en 1884. El intento por reincorporar la educación religiosa fue encabezado por Mons. Thiel, segundo Obispo de la Diócesis de Costa Rica, quien teniendo claro la premisa de evitar la secularización de la sociedad costarricense, luchó para conseguir que la Educación Religiosa volviera a las escuelas estatales.

Palabras clave: religión, educación, Iglesia, Estado, romanización

1 Este artículo responde a una iniciativa en conjunto de los autores iniciada desde 2010. El mismo fue creciendo gracias a otras investigaciones realizadas por aparte de cada una de ellos. Por ejemplo, una parte del mismo se elaboró gracias al proyecto 806-B5-228 inscrito en el CIHAC en el año 2015 titulado “La educación en el Ayuntamiento de Cartago antes y después de la independencia (1812-1850)”. Por otro lado, fue gracias su tesis doctoral que José Aurelio Sandí Morales tuvo acceso a las fuentes vaticanas y a otra documentación que sirvió para hacer llegar a buen puerto el trabajo que acá se presenta.

Abstract

The intend of this article is to provide a more detailed insight during the process of restoring the religious education to public schools in Costa Rica after it was excluded from the educational system because of the laws issued from 1884 to 1886 that were responsible of this exclusion. But before explaining the mentioned topic, it will be given a short overview about the educational system in Costa Rica starting in the colonial period up to 1884 in order to understand not only the Catholicism's role played during this time frame, but also the episcopal claim regarding this arbitrary exclusion in 1884. This endeavor was leaded by Mgr. Thiel, second bishop from the Costa Rican diocese, with the help of the clergy and the Catholic members they had the conviction of avoiding the secularization of the Costa Rican society (this secularization was proposed by the liberal positivists who ruled the country after 1882), Mgr. Thiel made all kind of efforts to restore the religious education to the state schools.

Keywords: religion, education, Church, State, romanization

1. Introducción: La Ilustración, las Reformas Borbónicas y su impacto en la educación

Durante el período de conquista y colonización en América, la única educación recibida por los indígenas fue la que respondió al proyecto evangelizador. Es así como

... la evangelización de los naturales era tarea primordial, encomendada por la Corona y asumida por la Iglesia como una justificación de la Conquista y como imperativo de aprovechar una coyuntura providencial para salvar millones de almas antes condenadas al infierno. (Gonzalbo 2007, 110)

Para poder asumir semejante tarea, la Iglesia católica contó con el apoyo de numerosas órdenes de regulares (franciscanos, dominicos, jesuitas,

entre otros), que se encargaron directamente de la enseñanza de niños y adultos. De hecho, producto de ello, surgieron las primeras universidades y colegios de América Latina; los planes de enseñanza se centraron en la doctrina cristiana, gramática, latín, lógica, teología y filosofía.

La instrucción que brindó la Iglesia católica a los indígenas en países como México, Perú (Lima), Guatemala y Argentina (Buenos Aires), se centró en el aprendizaje del catecismo y oraciones, así como leer, contar y escribir. Estos conocimientos eran básicos ya que “muchos consideraban que permitir el acceso de los naturales a la instrucción superior era tanto como darles armas con las que defenderse contra la imposición de sus conquistadores” (Gonzalbo 2007, 115). Esta conceptualización

no estaba tan lejana de la que tendrán, durante el siglo XVIII, los impulsores de la Ilustración. Según Buenaventura Delgado, “los ilustrados creyeron en el poder de las *lucres*, pero convenientemente controladas y reservadas a unos pocos. Si las clases más humildes accedían al conocimiento se rebelarían contra la esclavitud y miseria en la que vivían” (Delgado 1998, 138). De esta forma, la Educación Superior se reservó para las clases altas, y mantuvo al pueblo en la ignorancia.

Esta premisa se mantuvo en los países, incluso de América Latina, hasta mediados del siglo XIX cuando las élites se dieron cuenta de que la educación de las clases populares les proporcionaría el ansiado progreso económico. Lo anterior, por medio de la tecnificación de las labores y de la división del trabajo. Antes de este período, la educación se dejó en manos de la iniciativa privada y para quienes tenían los recursos económicos para pagar un maestro particular, es decir, los pobres no tenían acceso a ella. Esto no quiere decir que no se hicieran esfuerzos por crear escuelas públicas a las que pudieran asistir los niños pobres, sino que, en ocasiones la poca asistencia o la imposibilidad de los padres de pagar las sumas solicitadas por los maestros para la instrucción de sus hijos impidió el incremento de la población alfabetizada, y con ello, del número de escuelas.

1.1 La educación en Costa Rica: sus inicios

Al igual que en otros países de América Latina, la catequización de los indígenas en Costa Rica inició con las primeras exploraciones al territorio. Según Luis Felipe González Flores, el padre Juan Estrada Rávago y fray Pedro de Betanzos realizaron esfuerzos por catequizar y moralizar la “naciente provincia”, además de enseñar a leer, escribir y contar a españoles e indígenas en las iglesias, sacristías y conventos (González 1959, 31). El proceso de catequización durante el período colonial suponía, según lo anterior, que existiera una población indígena dócil, agrupada y obediente, así como iglesias y conventos con espacios para la enseñanza, lo cual es complicado. Algunas hipótesis que se podrían proponer sobre lo difícil que pudo ser el proceso de enseñanza de los indígenas durante los primeros años de la conquista de la provincia son: la falta de infraestructura para realizar dicha labor; lo inestable de las poblaciones agrupadas en los asentamientos creados por los españoles (que impedían que el proceso fuera continuo); las jornadas de trabajo a las que eran sometidas las poblaciones indígenas, que obstaculizaban el proceso de enseñanza y la escasez de maestros doctrineros para que abarcaran toda la población.

La obstaculización del proceso de enseñanza por parte de los

encomenderos se evidencia en los informes que hacían los obispos y frailes sobre la provincia de Costa Rica. Por ejemplo, en 1610, Fray Agustín de Ceballos escribió una carta al Rey, en la cual informaba lo que acontecía en la provincia. Desde su perspectiva, “los encomenderos estorbaban la doctrina de los indios, no dándoles tiempo para que aprendan” (Quirós 2002, 57). Lo anterior se complementa con los detallados informes hechos por los primeros misioneros sobre la catequización y bautizo de cientos de indios en los pueblos a los que llegaban. El interés por la conversión y catequización fue, conforme avanzaron los siglos, concentrándose en las zonas “no dominadas” o de frontera como Talamanca, aunque a los demás pueblos de indios, como Ujarrás, Quircot, Cot y Tobosi, sí se continuó dándoles “la doctrina y el pasto espiritual y [para que con ello] no se acabasen y desolasen estos pueblos” (Quirós 2002, 324). En este sentido, se veía la enseñanza de la doctrina como una forma de mantener los pueblos agrupados y, a la vez, como una forma de salvar las almas de los indígenas. El primer registro que se hace sobre un maestro en la provincia se encuentra en el informe del Obispo Benito de Valtodano de 1623, en este informe se dejó constancia de que el Presbítero Diego Aguilar fue el primer maestro de escuela en Cartago y Costa Rica por más de cuarenta años (Quirós 2002).

El gobernador de Cartago, Tomás de Acosta (1797-1810), había establecido las escuelas públicas de primeras letras para la instrucción de la juventud, aún en los barrios más distantes de la ciudad, para que los pobres fueran partícipes de ella (*Ayuntamiento de Cartago 1950*). La primera disposición de Acosta establecía que se daría enseñanza a los hijos varones de cinco años hacia arriba, esto se publicó en 1798, y penaba con ocho días de arresto a los padres que no envíen a sus hijos a la escuela (*ANCR, colonial, sign.934 1798*). Todo lo anterior demuestra lo siguiente: existía un interés por abarcar todos los barrios de la provincia (incluso la población pobre); que la enseñanza estaba restringida al sexo masculino; lo anticipado en el inicio de la enseñanza de los niños (5 años), y el primer registro existente de que se castigaría a los padres que no cumplieran la disposición. Lo anterior, se mantendrá hasta finalizar el siglo XIX, y se agregaron multas económicas e incluso la eliminación de la patria potestad a los padres que incumpliesen todas las anteriores normas (Código Civil de 1888). Esto indica que, para inicios del siglo XIX, ya existía el deber para los padres, de enviar a sus hijos a instruirse, si esto no era cumplido se verían sometidos a pena de arresto. Esta es una pequeña muestra del control social que recayó sobre los padres.

El 25 de enero de 1800 el Sr. Presbítero José María Esquivel, preceptor

de gramática, protestó porque querían pagarle -en cacao- el salario que recibía por su trabajo (250 pesos). Ante tal situación, escribió una carta al Ayuntamiento haciendo valer su esfuerzo por enseñar. La valoración de Esquivel sobre la educación y sobre el recinto donde impartía sus lecciones era la de “un establecimiento no solo literario, sino dirigido a la mass fina educación, política cristiana, y civil a unos jobenes de los de mayor lustre de los Patrioticos de esta Ciudad” (*Actas del Ayuntamiento de Cartago 1959, 13*). El presbítero dejó constancia de su preocupación por el aprendizaje que estaban recibiendo los niños, según él:

(...) añadiendo el que parte de la noche me ocupo en la enseñanza literaria y documentos espirituales como también que en los colegios Reales se observa dar a los niños unas vacaciones mui dilatadas en distintos tiempos del año, qe. con el agregado de los feriados pasquas, y los jueves que son de tabla, se pierden algo mas de seis meses; y atendiendo yo a que la experiencia me ha enseñado qe. de estos asuntos resulta el qe. Los animos de los niños se entibian, olvidan lo qe. han aprendido, muchos se extravían, y los mas aunque vuelvan ya imficionados de perversas costumbres qe. han adquirido me he sugettato llevarme todo el año en peso sin interrumpir la fatiga pa. evitar estos y otros funestos resultos. (*Actas del Ayuntamiento de Cartago 1959, 13*)

De lo anterior se puede destacar que “la mass fina educación, política cristiana y civil” estaba circunscrita a los “jobenes de mayor lustre de los Patrioticos de esta ciudad”; es decir, quienes estaban recibiendo la instrucción, no solo religiosa sino también política y civil, eran los más adinerados de la ciudad de Cartago. Por lo tanto, la anterior disposición de Acosta no se estaba cumpliendo a pesar de que, quien estaba pagando por esa educación, era el Cabildo de Cartago. También queda, en el testimonio de Esquivel, evidencia del tiempo al que asistían a lecciones los niños (alrededor de seis meses), y lo difícil que podía ser para un maestro mantener vigentes los contenidos y el deseo de aprender en sus estudiantes. Es interesante que “muchos se extravían y los mas aunque vuelvan ya imficionados de perversas costumbres”. Aquí se demuestra, desde bien temprano en el siglo, la lucha que mantendrán las autoridades, incluso hasta el siglo siguiente, para lograr que los niños aprendieran y permanecieran en la escuela.

Tres años más tarde, el 14 de marzo de 1803, Pablo Alvarado solicitó al Cabildo de Cartago poner una escuela pública de primeras letras en uno de los salones del Hospicio de la Soledad². La respuesta fue la siguiente:

2 Nótese la ausencia de infraestructura escolar para inicios del siglo XIX, esta será también uno de los obstáculos a los que se enfrentó el Ayuntamiento de Cartago durante el período de estudio.

(...) en atención a la necesidad que hai de dha. escuela y concurriendo en el suplicante las circunstancias que se requieren se ha acordado que se le conceda su petición y que se le considere por estipendio de su trabajo dos rspr cada niño de los que lean en cartilla, tres pr cada uno de los que lean libro o carta y quatro pr cada uno de los que escriban y cuenten[...] Que se prohíbe por bando el que pueda haver otra escuela publica ni secreta de niños a mas de la señalada y que se compela a los padres de familia a que pongan sus hijos en dha escuela por ser un asunto tan recomendado por S.M. y tan sutil a la educación de la juventud. Que todo niño de la edad de cinco años a arriba hayan de asistir presisamte. los niños a la escuela indicada; quedando al cuidado del mencionado Dn. Pablo Alvarado [...] (Actas del Ayuntamiento de Cartago 1959, 58)

La cita demuestra que para el Cabildo existía una prioridad por limitar la existencia de otras escuelas, aparte de la señalada (que abriría Pablo Alvarado), probablemente para concentrar la población escolar en una sola institución, esta obligación recaería en los padres de familia. También reconocía la necesidad de crear dicha escuela para el bienestar de la juventud y por ser un “asunto recomendado por Su Majestad”.

De lo anterior se pueden apuntar las siguientes conclusiones sobre la educación en los primeros años del

siglo XX en Cartago. Primero, las primeras disposiciones sobre dónde se daría instrucción pública, quiénes asistirían a dichas instituciones y sus edades (cinco años hacia arriba), vinieron del Gobernador Tomás de Acosta, desde 1798. Segundo, se estableció un castigo para los padres de familia (responsables de la educación de sus hijos), que incumplieran los bandos y las disposiciones. Tercero, la creación de escuelas públicas y el nombramiento de los maestros fueron asuntos que correspondieron al Cabildo de Cartago, y tanto la permanencia como la continuidad de estos centros respondieron a la cantidad de niños que asistían. Lo anterior se debió a que

(...) la escasa población asentada en la capital colonial y la dispersión de los vecinos por los campos impidió una matrícula suficiente para financiar un plantel formal. Es por ello que la instrucción se convirtió en un privilegio de las familias más pudientes que podían contratar tutores particulares para sus hijos. (Thiel 2011, 64; González, 40-41, citado por Díaz y Viales 2012, 199 y Fischel 1990, 60)

Además, existió un dominio por parte de la Iglesia católica de los contenidos y la docencia educativa y la doctrina cristiana, como el centro del programa pedagógico (en torno a él giraban las otras materias) (Fischel 1990, 70 y De la Cruz 2009, 1-72).

1.2 La educación después de la independencia

Uno de los primeros proyectos creados por el naciente Estado, en materia educativa, fue la creación de la Casa de Enseñanza de Santo Tomás en 1824. Los estatutos de dicha institución educativa destacaban la importancia de la Ilustración como una forma de brindar el apoyo y la instrucción a los pueblos. También se apelaba a la educación como la forma de riqueza de los pueblos (el progreso y el adelanto eran vistos como riqueza, la educación era el medio para acceder a ellos), y como una forma de cultivar las ciencias. Lo anterior, muestra que para los gobernantes era importante que la población costarricense accediera a la educación. Esta institución, o más bien su mantenimiento, salía de las rentas del tabaco. La disposición de estos dineros a la enseñanza era ya un adelanto.

Este mismo financiamiento provenía del Estado y la enseñanza de la religión ya estaba presente dentro de los programas de estudio. En los estatutos de la Casa de Enseñanza se establecía claramente que se enseñaba Lengua, Filosofía, Derecho y Teología. En la última, se concentraban en la lectura de las Sagradas Escrituras todos los días, abordando el estudio de elementos cristianos y sociales (República de Costa Rica, 6 de abril, 1825).

Como es sabido, la Casa de Enseñanza de Santo Tomás fue cerrada y reorganizada posteriormente, y en 1853 fue declarada Universidad Pontificia. Lo anterior, significaba que:

1. El obispo deberá libremente elegir y destinar el texto para las cátedras teológicas, de Historia Eclesiástica, de Sagrada Escritura y de todas aquellas cátedras que constituyan la facultad teológica.
2. Se instituirá el Colegio Teológico Canónico compuesto de todos los profesores de las indicadas cátedras, del cual será siempre Presidente el obispo temporal.
3. El obispo determinará los ejercicios de piedad que se deban practicar en la Universidad por los jóvenes estudiantes.
4. Vigilará el obispo porque la enseñanza de todas las otras ramas sean conforme a la doctrina de la Fe y de la Moral Cristiana.
5. Queda establecido el cuidado pastoral del obispo sobre la Universidad, el mismo vigilará en un modo especial sobre la conducta religiosa y moral de todos aquellos que compongan la Universidad misma.
6. Los profesores de cualquier ramo de enseñanza harán al obispo las profesiones de fe según la fórmula de S.M. Pío IV y las repetirán en la apertura anual de la Universidad.

7. El obispo tendrá la misma influencia y atribuciones sobre los colegiandos así como en los 3. 4. 5. y sobre las escuelas de enseñanza de primaria y secundaria.
8. Los seminarios son de total y absoluta dependencia de los respectivos obispos, así como su enseñanza.
9. Será eliminado del estatuto las recomendaciones que se hagan sobre libros prohibidos, ni se recomendarán a los jóvenes otros libros que hayan sido prohibidos. (AHABAT, Fondos Antiguos, caja 48, 1853)

El carácter de Universidad Pontificia le daba una total autoridad al obispo para dirigir la institución, así como la enseñanza que se daba en los ramos de primaria y secundaria. El 17 de diciembre de 1869 se publicaron nuevamente los estatutos de dicha casa de enseñanza, en los que se señalaba claramente el papel de la educación religiosa. En este caso, se estableció la carrera de Ciencias Eclesiásticas, la cual se dividía en 2 ramas: Sagrados Cánones y Teología. Para este momento, la intención no era formar niños sino cumplir con la necesidad de formar profesionales universitarios encargados de enseñar la religión.

También se establecía que mientras se organizaba la enseñanza secundaria en el país, dicha Casa se encargaría de la educación, al impartir las siguientes materias: Humanidades y

Filosofía (Historia Sagrada y Profana, Física, Química y Matemáticas), Artes, Agricultura y Comercio (Agronomía, Economía Política, Geografía, Agrimensura, Derecho Mercantil). Otro de los proyectos de enseñanza para la población fue el de crear, por el término de 5 años, un liceo general para la educación e instrucción de las niñas de todos los departamentos del Estado, en 1847. El objetivo de crear esta institución era destacar:

La importancia de la moral pública, el bienestar social y la educación del bello sexo, de donde sale la hija amorosa que alhaga y dulcifica la ancianidad de sus padres, la fiel esposa que hace la dicha del hogar doméstico, y la tierra madre destinada por la naturaleza, a formar como primera maestra, el corazón de un hombre: persuadido así mismo, de que en el Estado de progreso y de población en que se encuentra Costa Rica, ya es oportuno y preciso erigir casas de enseñanza pública para niñas en todos los departamentos del Estado. (República de Costa Rica, 19 de mayo, 1847)

Lo anterior es importante porque se consideraba a las niñas como las depositarias de la cultura que se debe inculcar a los hijos desde pequeños, cuando se refiere a “primera maestra”. También se puede destacar, de la cita anterior, el patriarcalismo imperante donde la mujer era la encargada del hogar y la que velaba por el bienestar de los padres ancianos. En el mismo

proyecto se menciona el carácter moral y religioso que se debía inculcar en las niñas, tales como principios de lógica de educación cristiana, de moral, de virtud y urbanidad. Esto sin mencionar el bordado, el dibujo, la costura y todo lo que fuere dable y contribuyente a la perfección física y moral de la mujer (República de Costa Rica, 19 de mayo, 1847).

Dentro de estos mismos proyectos de educación que incluían la religión católica costeadada por el Estado, se encuentra la creación del Colegio de San Luis Gonzaga en 1842. Esta institución fue regentada por los jesuitas desde 1875 hasta 1884, año de su expulsión del país, ello implicó un fuerte carácter religioso en este centro de educación cartaginés. El objetivo principal de esta institución fue la enseñanza y educación de la juventud de la vieja metrópoli, así como vecinos de otras localidades del país, por ende, desarrollaron, mediante cultura gradual y armónica, sus facultades físicas, intelectuales y morales para formar buenos ciudadanos y hombres útiles para el país. El programa de enseñanza comprendía bachillerato en Artes, estudios superiores de Filosofía y Humanidades, clases extraordinarias de aplicación a la industria y las artes mecánicas, clases de adorno y movimiento y clases de Moral e Higiene. Existía además un reglamento interno compuesto por premios, castigos y

normas de comportarse, por parte de los estudiantes.

El reglamento de Instrucción Pública de 1869 establecía que la educación religiosa comprendería el estudio de la Doctrina Cristiana mediante el catecismo que designara el Prelado Diocesano. De esta forma:

La enseñanza de la Doctrina Cristiana deberá verificarse haciendo que los niños la aprendan de memoria, y haciéndoles el maestro sencillas y familiares explicaciones sobre el sentido y origen de las frases y palabras de tal modo que ellos lo comprendan. Para los niños que aún no sepan leer, esta instrucción deberá darse a viva voz. La historia Sagrada se explicará también por el maestro, con láminas á la vista si fuere posible, y procurando que las explicaciones estén al alcance de los alumnos. Procurar que aprendan de memoria a la voz viva oraciones y puntos fáciles de la doctrina cristiana, de historia sagrada, de historia de Costa Rica y cuentos y ejemplos morales. (República de Costa Rica, 26 de noviembre, 1869)

Lo anterior evidenció que la religión era parte del programa de enseñanza en las escuelas y que los propósitos de la enseñanza se enfocaban en el aprendizaje, por parte de los alumnos, del contenido de los catecismos. Como parte de los ejercicios de las escuelas (en todas las escuelas era obligatoria la enseñanza de la religión) se les

pedía a los alumnos que se hiciera un repaso diario de la Doctrina Cristiana. También se establecía que los alumnos asistieran a un repaso de la doctrina los sábados, acompañados del sacerdote de la parroquia. Este explicaría el texto correspondiente a la lección y se encargaría de hablar acerca de las festividades del día siguiente (domingo).

Los domingos y días de fiestas de guardar los niños asistirían a la escuela, donde luego pasarían a la iglesia acompañados por el maestro. Para el caso de los niños que tenían la edad para realizar la primera comunión, eran el maestro y el párroco los que decidían si el niño tenía la instrucción suficiente para recibir dicho sacramento (República de Costa Rica, 26 de noviembre, 1869)³.

1.3 Los intentos de secularización de la educación en Costa Rica⁴

El proceso de secularización se fundamentó en ideas que no se desarrollaron del todo. Según la historiografía costarricense, las leyes de 1884 son el inicio de las tensiones Iglesia-Estado. Tiene relevancia especial el 18 de julio de 1884, cuando se decretó la expulsión del obispo Bernardo Augusto Thiel junto con la Compañía de Jesús⁵, que dirigían el Colegio de San Luis Gonzaga. Además, el 22 de julio de 1884, Bernardo Soto⁶ decretó la prohibición para el establecimiento de órdenes monásticas dentro del territorio costarricense. El principal argumento de dicha orden fue:

3 La primera comunión era fundamental para los niños en edad escolar. Esta solo se podía recibir si el niño tenía los conocimientos que todo cristiano debía tener en el período. Los maestros, los padres y el sacerdote eran los principales encargados de enseñar, desde edades tempranas, al niño las oraciones y la forma de actuar de un buen cristiano. En este punto la educación religiosa impartida en la escuela confirmaba los conocimientos recibidos en el hogar.

4 Para ahondar en el tema puede revisar: Vargas Arias, Claudio. *El Liberalismo, La Iglesia y el Estado en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Ediciones Guayacán. 1991; Solano Muñoz, Edgar. *Iglesia, sociedad y relaciones de poder en Costa Rica: 1881-1894*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional, 1993; Blanco Segura, Ricardo. *1884. El Estado, la Iglesia y las Reformas Liberales* (San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica. 1983); Sanabria Martínez, Víctor. *La primera vacante de la Diócesis de San José, 1871-1880*. San José, Costa Rica: Imprenta Lehmann, 1935; Sanabria Martínez, Víctor. *Mons. Anselmo Llorente y Lafuente*. San José, Editorial Costa Rica, 1972; Sandí Morales, José Aurelio. *La Diócesis de San José y el Estado costarricense: la creación de parroquias y el control del espacio geográfico nacional, el surgimiento, difusión y consolidación de un ideario de costarricense para arraigar el proyecto Estado-Nación (1850-1920)*. Tesis para optar por el grado de Magister Scientiae, Universidad Nacional, 2009.

5 Tenían orden de abandonar el país en las 24 horas posteriores.

6 Impulsor de las leyes anticlericales.

Art. 2. Que semejantes instituciones se oponen al espíritu liberal de nuestras leyes políticas, así porque viven bajo el imperio de reglas que consideran superiores a las del poder civil, como porque la propaganda que tales órdenes ejercen, introducen la discordia en la sociedad y aún en el hogar doméstico.

Art. 3. Que contraviniendo las leyes del Estado, los individuos de las diversas órdenes religiosas que residen en el país, hacen vida monástica y admiten al noviciado y uso del hábito, hijos del país y extranjeros, con grave mal para la sociedad. (República de Costa Rica, 22 de julio, 1884)

A partir de lo anterior, el Estado costarricense promovió la enseñanza laica. De la misma forma, el artículo le prohibía al clero, en el ejercicio de su ministerio, tener injerencia alguna en la dirección de la enseñanza que se da en los establecimientos costeados con fondos nacionales, o combatir dicha enseñanza por razón de ser exclusivamente laica. El incumplimiento de la disposición anterior tenía como castigo eliminar al clero de la subvención del Estado dedicada al culto católico.

Con el objetivo de restarle poder a la Iglesia católica, el 19 de julio se decretó la secularización de los cementerios y el 18 de agosto se prohibió a los párrocos cobrar por sepultar cadáveres, tema que se abordará más adelante; el 28 de julio se derogó el Concordato (acuerdo entre el Estado y la Iglesia

católica suscrito desde 1852); el 30 de julio se prohibió recoger limosna por el culto católico excepto si tenían autorización de los gobernantes; y el 17 de setiembre se prohibieron las procesiones con imágenes fuera del templo (excepto Corpus Cristi, Semana Santa y del santo patrono del lugar). También debe recordarse que el 2 de abril del mismo año, se estableció el matrimonio civil y el 16 de julio el divorcio civil. Si bien es cierto estas normas no se publicaron como parte de las “Leyes anticlericales”, sí pretendían minar el campo de acción de la Iglesia (Sandí 2009e, 120; República de Costa Rica 1885, 258-64, 296, 302-3, 314 y 349; y Blanco 1984, 167-8).

2. Thiel y su búsqueda incesante por reincorporar la Educación Religiosa en las escuelas públicas de Costa Rica (1884-1892)

Al tener claro el contexto histórico del papel jugado por el catolicismo en la educación en América Latina y en Costa Rica, saltan dos interrogantes que guían el presente trabajo. Estas son: ¿Cómo las estrategias implementadas por Mons. Thiel en el proceso para reincorporar la Educación Religiosa en las escuelas públicas de Costa Rica entre los años 1884-1892, surtieron el efecto deseado por el catolicismo costarricense, así como por lo propuesto desde la curia romana, según el nuevo modelo de relación

Estado-Iglesia implementado en el pontificado de León XIII?, y por último, es de intereses conocer ¿cuál fue el comportamiento de los liberales costarricenses en medio de la lucha llevada adelante por Mons. Thiel en su interés por lograr de nueva cuenta la injerencia católica en la educación nacional entre 1884 y 1892?

Desde el principio de su exilio Thiel inició el proceso paulatino de cancelar las denominadas leyes “anticlericales”⁷ y, de manera consecuente, frenar la secularización que se le proponía a la sociedad costarricense por parte de los denominados liberales. Esto lo hizo mediante dos vías, una fue a través de la información detallada, que enviaba a la Santa Sede, de los hechos acaecidos en el campo político y social del país, esto, para pedir de manera constante apoyo y consejo a Roma sobre cómo debía de actuar ante lo que sucedía⁸. La otra fue una

combinación de acciones, ya que puso en práctica en el territorio nacional las disposiciones generales indicadas desde la colina Vaticana (entiéndase con las encíclicas de León XIII, sobre el liberalismo), pero según la realidad del país que él bien conocía. Esto condujo al obispo a jugar un juego un tanto peligroso, pues debía manejarse, de manera equilibrada, entre las realidades de los hechos y sus actores principales de cada momento.

Como lo han demostrado los trabajos de Solano Muñoz (1993) y Sandí Morales (2012a), las denominadas “leyes anticlericales” fueron más una demostración de poder (entre lo real y lo simbólico) de los liberales que gobernaban, que una verdadera regulación o nuevo orden en la relación entre el Estado costarricense y la totalidad de la Iglesia católica. En Costa Rica nunca hubo una declaratoria de Estado laico y, de la misma manera, tampoco la sociedad transitó totalmente la vía de la secularización, aunque sí hubo un intento. Este último punto lo pretende explicar el actual texto; por ejemplo, para hablar de secularización en una sociedad se debe dar un hecho en particular, las autoridades gobernantes, el pueblo y el clero deben tener claro que lo religioso pasaría del escenario público a lo privado (Mallimaci 2004, 22), y en Costa Rica esto nunca sucedió. Esto a causa de que a los tres actores que jugaban un rol fundamental no les interesó

7 Para leer sobre el tema se recomienda: José Aurelio Sandí, “Las leyes anticlericales de 1884 en Costa Rica; una relectura desde otra perspectiva”. *SIWO*, N° 3 2010, 59-100.

8 Para observar un análisis detallado sobre la información enviada por Thiel a la Santa Sede y dentro de la lógica de la romanización se recomienda leer: Sandí Morales, José Aurelio. *La Santa Sede in Costa Rica 1870-1936. Il rapporto politico-religioso e diplomatico tra il governo del Costa Rica, la gerarchia cattolica del Paese e la Santa Sede nel periodo liberale costaricano. Tesi di dottorato. Scuola Normale Superiore di Pisa.* 2017; Sandí Morales, José Aurelio. “Costa Rica en la geopolítica de la Santa Sede, La representación papal en Centroamérica entre 1908-1936”. *Espigas* Año XV, N° 32 Diciembre 2016, 81-102, 84-5.

realmente lo que podía suceder, ya que tanto el Estado, la cúpula católica y el mismo pueblo sacaban provecho de las uniones entre estas dos instituciones.

Después de su regreso al país en 1886, Thiel le hizo saber a Roma (por una carta escrita desde Guatemala el 18 de agosto de 1886), que ni él, ni nadie del gobierno hablaron sobre su exilio, ni las leyes decretadas entre el periodo 1884-1886 (ASCAES, Costa Rica, 1885-1886, Facs. 1, Pos. 64-6, f. 57). Este accionar de Thiel se explica porque él no quería empeorar las cosas y buscaba, desde ese momento, una solución a los problemas que habían generado las nuevas leyes decretadas en el periodo 1884-1886 para la Iglesia. Thiel, durante el periodo comprendido entre 23 de mayo de 1886 y el 19 de enero de 1888, guardó silencio sobre las leyes antes mencionadas, pero el 20 de enero de 1888 publicó su décima cuarta Carta Pastoral y con ello inició su sistemático proceso en búsqueda de la reincorporación de las materias de Doctrina Cristiana e Historia Sagrada al curriculum de la Educación Pública, por ende, frenar el proceso secularizador de la sociedad costarricense. Acción que realizó de diferentes maneras, por ejemplo, mediante la presión que ejerció a través de sus escritos en diversas cartas pastorales y circulares dirigidas tanto al clero como a los fieles. También tuvo participación en la política y en la clerecía mediante la

formación del partido político Unión Católica, que procuraba devolver lo “perdido” por la Iglesia en la década de los ‘80. Sin olvidar, la publicación de artículos en la revista “El Mensajero del Clero” y el periódico “El Eco Católico” que, de una u otra manera, caldeaban los ánimos de los creyentes. Estos escritos fueron redactados por los propios presbíteros residentes en el país o eran tomados de otros periódicos católicos internacionales. Por último, no se puede obviar los acuerdos a los que llegó Thiel con los nuevos actores de la política costarricense, en especial con José Joaquín Rodríguez y su grupo político, para que la Doctrina Cristiana y la Historia Sagrada regresaran a las escuelas públicas.

Para exponer y analizar lo antes mencionado, se procederá metodológicamente de la siguiente manera: por una cuestión de espacio, así como por una repetición de ideas centrales en los documentos publicados, se utilizarán los textos más característicos de los divulgados por el propio obispo y sus colaboradores. Por ejemplo, entre los años 1888 y 1892, Thiel publicó un total de 8 cartas pastorales que hacían alusión directa o indirecta a la educación religiosa. Del mismo modo, los artículos publicados en “El Eco Católico” sobre la educación en el periodo de 1889 (año de reinicio de las publicaciones de dicho semanario) hasta 1895, año en el cual aún se seguían

publicando textos sobre el tema, estos suman más de 50. Por ende, se ha tomado la determinación de utilizar solo los documentos más simbólicos de todo este caudal informativo. De igual manera, las quejas o información de sacerdotes que atacaban la educación laica es interminable, no solo la información hallada en el Archivo de la Arquidiócesis de San José es muestra de ello, sino también las investigaciones de Edgar Solano Muñoz y Luis Murillo Guzmán (trabajo inédito 2017). Ahora bien, se expondrán y se analizarán los hechos más simbólicos que produjeron la reaparición de la Educación Religiosa en 1892.

El 20 de enero de 1888, el II Obispo de Costa Rica publicó una carta pastoral directa y clara contra la educación sin doctrina católica y la exclusión de las materias de Doctrina Cristiana e Historia Sagrada. El primer punto que Thiel dejó claro era que hablaría de un tema fundamental para los creyentes en su proceso “de la salvación de nuestra alma inmortal” (Thiel, en Soto 2014, 351), como lo era la Educación Cristiana de los hijos. El prelado indicaba que dicha educación era un hecho imperioso dentro de la responsabilidad de los padres cristianos, ya que era parte de un “deber de la ley natural, sino también un deber de la ley divina, un deber religioso” (Thiel, en Soto 2014, 353); donde cada padre lo debía de realizar de excelente manera,

pues de no ser así se garantizaban las penas eternas del infierno. Para dejar esto claro Thiel mencionó que:

Los padres que se descuidan del deber de la educación, se hacen culpables de un crimen gravísimos que les atrae consecuencias fatales para los días de su vida en la tierra y la condenación eterna en la otra vida. Al contrario, los padres que educan bien a sus hijos recibirán la recompensa de su fidelidad no sólo en la otra vida, sino también muy a menudo en esta, como dice la Escritura Sagrada: “*Corona de los ancianos son los hijos de los hijos*” [Pr 17,6]. (Thiel, en Soto 2014, 354)

Unido a esto, Thiel indicaba que los hijos eran los talentos que Dios había dado a cada padre, por ello, debían hacerlos crecer para el bien del mundo. Además, agregaba que esto se podía realizar mediante el ejemplo, pues, “si las palabras mueven, los ejemplos arrastran” (Thiel, en Soto 2014, 354), y dichos ejemplos se encontraban en la Educación Religiosa, que mostraba cómo debían proceder los cristianos. En esta carta pastoral hay que dejar claro un dato, Thiel en ningún momento hizo alusión a las políticas estatales que iban en detrimento de la Iglesia como él mismo lo indicaba en sus informes a Roma (ASCAES, Costa Rica, 1885-1884, Facs. 4, Pos. 51-6, f. 68) o a los gobernantes que las decretaban, será hasta la décima sétima carta pastoral, del 3 de febrero de 1889,

cuando ataque directamente la moral universal propuesta por los liberales.

En el documento de 1889, el Ordinario de San José indicó que solo existía una moral y esa era la moral religiosa católica. Para ello, Thiel exponía que: “para un cristiano no puede haber duda que el único método de educación es la educación “moral religiosa”, por ser el único conforme (con) la verdad” (Thiel, en Soto 2014, 384). Además, agregaba que dicha educación moral religiosa se debía de extender a todas las facultades del hombre, pues sería el carácter religioso el que le permitiría a los niños, que luego serían hombres, saber discernir correctamente y canalizar de manera adecuada todo lo que se podía sentir cuando llegara el momento de vivir sentimientos como: el apetecer, el rechazo, el amor, el odio, la enemistad, la tristeza, la alegría, la esperanza, la cobardía, la audacia, el temor, el gozo, entre otros componentes del diario vivir.

Este conocimiento, que daría la moral religiosa, era para Thiel un punto de quiebre con la moral “laica” o secularizada. Según el obispo, la educación religiosa alimentaba el corazón y la secularizada no lo hacía. La moral “laica” era para el obispo “cuentos morales sin sal ni vigor” (Thiel, en Soto 2014, 400), que solo se querían incorporar a las nuevas pedagogías que no daban mayor aporte a la sociedad.

Con este documento Thiel abría fuego directo contra el Estado y su proceso de secularizar a la sociedad, al sacar de ella la Educación Religiosa de las escuelas públicas. Después de este texto, fuese en “El Eco Católico” o en el “Mensajero del Clero”, o en las homilías del prelado y de la clerecía, que los ataques al gobierno fueron directos y no solapados. Con estos dos escritos publicados por el propio obispo, se dejaba en claro que quien no educaba a sus hijos bajo la doctrina cristiana podía ir al infierno y que la moral “universal” no era la indicada para educar a un niño católico. Con este arsenal de información y condenas, el clero se dedicó a predicar estos hechos y técnicamente el pueblo a obedecerlo, no en su totalidad, pero sí en una gran mayoría. No se puede olvidar que unido a prédicas y a la publicación de artículos apareció un partido político católico, entre cuyas funciones estaba el recuperar la Educación Religiosa en las escuelas, pero de esto se hablará más adelante.

En “El Eco Católico”, como se ha dicho, se publicó un gran número de artículos sobre los peligros de la secularización del sistema educativo. Por ejemplo, estos artículos empezaron a publicarse desde 1883, pues el mismo Thiel, previendo el actuar de los liberales, sabía que más temprano que tarde la reforma en la educación vendría. Tanto es así, que como lo cita Esteban Sánchez en la homilía de la misa de

Pascua de 1883, el prelado indicó que “Vigilemos sobre la educación religiosa de nuestros hijos, y no permitamos bajo ningún punto de vista que frecuenten escuelas o colegios de segunda enseñanza [de] las cuales se excluye la enseñanza religiosa” (Sánchez 2013, 97). Luego de este mensaje se publicó, en “El Eco Católico”, un artículo titulado “La enseñanza monacal”, en el cual se expuso que:

Y he allí a nuestros liberales entonando himnos báquicos a la Libertad, en el momento mismo en que ejercen el más odioso despotismo sobre las conciencias y quitan a los padres de familia el más santo e inenajenable de sus derechos, el de alimentar el alma de sus hijos con las enseñanzas que ellos creen hará su felicidad, y obligándoles a aceptar maestros y doctrinas que repugnan a su inteligencia y corazón... (Sánchez 2013, 66)

La cuestión con los artículos publicados en “El Eco Católico” tanto en 1883, 1884 y todo el periodo entre 1889-1895 fue que se centraron dos argumentos específicos. El primero de ellos era que la idea de secularizar la educación era un plan fraguado por los liberales y los masones⁹ en conjunto, los cuales, unidos a las nuevas ideas

del racionalismo y el indiferentismo, pretendían sacar la religión de todo campo¹⁰. El segundo punto era que la denominada educación “laica” no era neutra, pues era estrictamente anticatólica, esto la convertía automáticamente en una educación parcializada.

Si bien es cierto, muchos de los ideales perseguidos por los masones costarricenses de la segunda mitad del siglo XIX concordaban con las propuestas de los liberales del mismo periodo, no se puede argumentar que la reforma educativa llevada adelante en Costa Rica, desde 1868, respondía solo a ideales liberales-masónicos. Los mismos Jesús Jiménez y Mauro Fernández no fueron masones, por ejemplo, Jiménez Zamora era un fervoroso católico y declarado anti-masón. Por su parte, como bien lo demuestran el trabajo de Ricardo Martínez sobre la masonería en Costa Rica en el periodo 1865-1899, el principal guía y líder de reforma educativa en tiempos de los liberales: Mauro Fernández Acuña, no era masón (Martínez 2017b). Sin embargo, la jerarquía católica costarricense, como muchas en el mundo occidental, no veía tal diferencia entre liberales y masones (Conti 2003), muestra de ello fue el artículo publicado el 31 de marzo de

9 Para observar un excelente análisis de los discursos católicos anti-masones se recomienda leer: Ricardo Martínez, “Documentos y discursos anti-masónicos católicos en Costa Rica (1865-1899)” REHMLAC Vol. 1, N° 1 (mayo-noviembre 2009): 135-54.

10 Pedro Arnáez y Rubio, “La escuela sin enseñanza religiosa o la ciencia sin Religión,” *Eco Católico*, 17 de febrero de 1883, 58. Este artículo se presentó en el semanario en tres entregas, siendo la primera el 17 de febrero y la última 10 de marzo de 1883.

1883 titulado “Los Principios Masónicos aplicados en Costa-Rica”, en donde se indicaba que:

La sociedad entera en todas sus instituciones no debe reconocer más que al dios: Estado.

Por esto abajo la enseñanza religiosa. En la escuela no se hablará más de Dios. Los niños deben aprender que el Gobierno es dios. Pues la enseñanza irreligiosa ya tenemos¹¹.

Sin duda, esta idea muestra el análisis que realizaba la cúpula católica, donde presentaba la idea de una educación “laica” como un postulado liberal-masónico. Esto generó, entre la población, la idea de que tanto liberales como masones eran uno mismo en esta propuesta de secularizar la educación costarricense. Se debe aclarar que, en ningún artículo, homilía o carta pastoral de Thiel o del clero a su cargo, se hizo una diferenciación entre masones y liberales, por ende, unido a todo lo que condenaba el Syllabus¹² de 1864, se estableció que liberalismo, masonería, racionalismo, indiferentismo y

demás errores de la modernidad eran hijos de lo que había sucedido en la Revolución Francesa. Todo esto era presentado como parte de un solo cuerpo maligno que combatía la verdadera religión, que era la católica¹³.

Thiel, durante todo su episcopado, combatió todos estos males, por ende, permitió la publicación de artículos en el mismo semanario donde se avalaba el papel del catolicismo en el progreso educacional y científico de los pueblos. Como se muestra en el artículo publicado el 17 de febrero de 1883, se indicó que no había error más grande que asegurar que la Iglesia o el catolicismo conducían con sus doctrinas al oscurantismo y que más bien

11 “Los Principios Masónicos aplicados en Costa-Rica,” *El Eco Católico*, 31 de marzo de 1883.

12 En este documento publicado en 1864 junto a la Encíclica papal “Quanta Cura”, Pío IX condenaba lo que él consideraba los errores de la modernidad. El panteísmo, el naturalismo, el racionalismo absoluto y el indiferentismo fueron condenados entre los puntos I al XV. Las sociedades secretas y los errores que eliminaban derechos a la Iglesia fueron condenados entre los puntos XIX al XXXVIII. E. ROSSI, (a cura di). *Il Syllabus*, Parenti, Firenze 1957.

13 Para dejar este argumento claro, a los feligreses del país, la jerarquía católica publicó de manera constante en “El Eco Católico” una serie de artículos entre el 31 de marzo y 5 de julio de 1884, que hacían referencias a los problemas que enfrentaba la Iglesia y la educación religiosa en países como México, Alemania, España, Italia, Nicaragua, Bélgica, Colombia, entre otros, a causa de la masonería, el liberalismo y el indiferentismo. Estos artículos publicados en el periodo indicado llevan títulos como los siguientes: “¡Siempre lo mismo y los mismos!, Educación en Colombia, La Frac-masonería, Circular masónica, La Franc-masonería y las enseñanzas perniciosas en Nicaragua, Desesperación del Racionalismo, El Monstruo político, El Indiferentismo, Imposturas del monstruo político, Los católicos liberales no son católicos” entre muchos más. Esto deja claro cuál era la visión y ataque del clero costarricense, hacía un frente común contra todos estos males que consideraba parte de un uno más grande, que era la idea de sacar a Dios de la sociedad, para llegar a un fin máximo que era la separación entre el Estado y la Iglesia y obviamente eliminado la educación religiosa de las escuelas públicas.

era gracias a la revelación divina que la razón podía “llegar á conocer aquel orden de verdades con más facilidad, seguridad y sin mezcla de errores” (obviamente se hace alusión directa a la “Summa Teologica” de Santo Tomás de Aquino). Para ello daban ejemplos de cómo figuras del catolicismo rescataron instituciones de enseñanza que estaban destinadas a la desaparición, como cuando “la Universidad de Oxford estaba á punto de ser arruinada, cuando el Canciller de Eugenio III, Roberto Pullus, Cardenal la restauró sosteniéndola en parte á expensas suyas”; o que fue gracias Gregorio IX que la Universidad de París, en 1229, cobró de nuevo vida gracias al papel desempeñado por este pontífice; o por el Papa Urbano V que instituyó la Universidad de Cracovia, por solicitud del rey Casimiro; o la fundación que hizo de un colegio de médicos en Montpellier o los 1000 estudiantes que sostuvo con sus rentas en diversos colegios¹⁴.

Para 1889, aunque el discurso del liberalismo-masónico como responsable de la laicización del sistema educativo costarricense no desapareció, la jerarquía católica costarricense dio fuerza a otro argumento; este era que la educación neutra (“laica”) no era neutra. Para 1889, cuando volvieron las publicaciones del semanario católico,

hasta 1892, los principales argumentos fueron dos: 1) la educación “neutra” no es “neutra” y 2) publicar los planes que tenía la clerecía del país para recuperar injerencia para regir toda la educación del país. En primer lugar, se indicaba que la educación no era “neutra” porque no se hablaba de Dios, por ende, era anti-católica e inmoral¹⁵.

Para la cúpula católica “el silencio del maestro sobre religión lejos de ser un acto de neutralidad es una enseñanza de ateísmo práctico¹⁶”. Por ello se estaba en contra de la religión de la mayoría de los costarricenses, la cual debía prevalecer como bien público, sobre el particular y “deseos y comodidades de unos pocos... que no llegan siquiera á una mínima cantidad¹⁷”. Para terminar de darle fuerza a este argumento, el 1º de febrero de 1890 se publicó un texto cuyo inicio indicaba que: “El que no está conmigo está contra mí”, y que la educación “neutra” era parte de la estrategia de los que estaban en contra de la Iglesia y Jesucristo, el Hijo de Dios, ya que la neutralidad para Cristo era igual “a la indiferencia, al desprecio, al desacato, al sacrilegio, siendo nada menos que un crimen de lesa divinidad¹⁸”.

14 “El verdadero Progreso es debido en su mayor parte al Catolicismo,” *El Eco Católico*, 17 de febrero de 1883.

15 “Breves disertaciones sobre la enseñanza laica,” *El Eco Católico*, 18 de enero de 1890.

16 “Breves disertaciones sobre la enseñanza laica,” *El Eco Católico*, 11 de enero de 1890, 17.

17 “El catolicismo y la Enseñanza,” *El Eco Católico*, 25 de enero de 1890.

18 “La enseñanza neutra no es neutra,” *El Eco Católico*, 1 de febrero de 1890.

Este tipo de mensaje fue el que se le presentó a la feligresía costarricense. Si bien es cierto no se puede argumentar que todos los católicos estaban alfabetizados, el impacto del semanario era importante dentro del grupo de católicos del país. El semanario era texto “base” en las diferentes reuniones de los católicos costarricenses; además, era un documento que Thiel y el clero pedían que fuese comprado, así como leído por los letrados a los analfabetos. Como se verá más adelante, estas condenas a la masonería y al liberalismo, publicadas en cartas pastorales y en “El Eco Católico”, calaron sobre el pensar del costarricense-católico promedio para enviar a sus hijos a las escuelas públicas.

Por su parte, en la revista “El Mensajero del Clero”, entre los años de 1891 y 1892, se publicaron varios textos sobre la Educación Religiosa con el objetivo de que fueran leídos por la clerecía del país. Lo anterior fue para dejarles claro a los sacerdotes cuál era el modo de pensar de la cúpula católica costarricense, así como cuál era el actuar y proceder del Partido Unión Católica, -agrupación que se asignó el deber de defender los derechos perdidos por parte del catolicismo costarricense en la década de 1880- (Sánchez 2013, 269-81). El 31 de enero de 1891, se publicó un artículo donde se exponían las determinaciones que había tomado el episcopado de los Estados Unidos sobre la Educación Religiosa.

De manera sistemática el artículo presenta cómo los obispos de Cleveland, Nueva Orleans, Nesqually, la isla de Vancouver, Buffalo, Trenton Cincinnati, Louisville, les plantearon a sus feligreses no enviar a sus hijos a escuelas públicas (“laicas”), a no ser en caso extremo, ya que según palabras de Mons. Farrel, Obispo de Trenton, estas escuelas no católicas:

1º No educan, pues no perfeccionan el corazón..., (este argumento es muy similar al expuesto por Thiel en la décima séptima carta pastoral), 2º No instruyen bien..., 3º no son verdaderamente americanas..., 4º son anticristianas y adaptadas á destruir los principios de la religión de Jesucristo en las generaciones venideras, 5º tiene á debilitar las leyes de la moralidad y á quitar todo freno á las pasiones¹⁹.

Además, se exponía que ese tipo de escuelas propiciaban la lectura de libros “malos y perniciosos”, y que si un padre, teniendo una escuela católica cerca, los enviaba a las escuelas públicas incurría en pecado. Este comportamiento, para el episcopado norteamericano, era tan grave que los niños-católicos enviados a escuelas públicas no podían “ser admitido á la primera Comunión ó á la Confirmación”, pues al no estar al menos un año en una escuela católica no tenían la

19 “Actitud de la jerarquía católica en Estado Unidos con las escuelas públicas,” *El Mensajero del Clero*, 31 de enero de 1891.

formación mínima para acceder a dichos sacramentos²⁰.

Este argumento, expuesto en revista mensual, es de suma importancia, ya que se enmarca en la lucha que un año antes tuvo el obispo Thiel con Ricardo Jiménez, Secretario de Culto. En diciembre de 1889, Thiel indicó a los padres de familia no enviar a sus hijos a “escuelas dirigidas por maestros o maestras protestantes o libres-pensadores, menos aún á escuelas cuyo personal docente está constituido en su mayor parte de protestantes ó libre-pensadores²¹”. A dicha propuesta episcopal, Jiménez Oreamuno, indicó que el obispo incumplió la orden establecida donde se prohibía atacar la educación laica decretada por el Estado.

Ante esta acusación, Thiel mencionó que no había atacado a toda la educación estatal, solo a las que eran dirigidas por protestantes y libres-pensadores, que no eran la mayoría, ya que, de las 400 escuelas estatales, los protestantes y libres-pensadores solo administraban un bajo número. Sin embargo, aun así, él como pastor de su pueblo, no quería ni debía permitir que los hijos de los católicos las frecuentasen, ya que supo que

(...) una directora protestante le dijo á sus discípulas que la religión protestante es mejor que la católica; 2^o. que la misma directora en días de fiesta pretendía ocupar á sus alumnas en trabajos de mano, no permitidos á los católicos en los días de guarda²².

Con esto, Thiel dejaba claro tanto al gobierno, al clero como a la fe- ligresía, su proceder; él, como pastor a cargo de las “ovejas” costarricenses, no permitiría que la educación “laica” atacara al catolicismo. Por esto, si era del caso recomendar el no envío de los niños a este tipo de escuelas lo haría, como lo hizo, por medio de amenazas con las penas eternas a los padres y tutores que descuidaran la educación de sus hijos al dejarla en manos de protestantes o libres-pensadores.

Las estrategias de Thiel para que los hijos de los católicos se educaran bajo su fe no se quedaron en publicar cartas pastorales o hacer que los encargados del semanario y la revista diocesana publicaran artículos sobre el mismo tema, utilizó otros métodos. Por ejemplo, se puede citar la creación de juntas de educación religiosa en cada parroquia, así como la aparición de un partido político que lucharía de manera directa con los liberales para recuperar lo perdido por los católicos. Las juntas de la Sociedad de la Doctrina

20 “Actitud de la jerarquía católica en Estado Unidos con las escuelas públicas,” *El Mensajero del Clero*, 31 de enero de 1891.

21 “Señor Secretario de Culto Lic. Don Ricardo Jiménez, San José. Sipurio de la Talamanca á 9 de Enero de 1890,” *El Eco Católico*, 8 de febrero de 1890.

22 “Señor Secretario de Culto Lic. Don Ricardo Jiménez, San José. Sipurio de la Talamanca á 9 de Enero de 1890,” *El Eco Católico*, 8 de febrero de 1890.

Cristiana eran las “encargadas de organizar la educación religiosa en las parroquias” durante el periodo cuando la Educación Religiosa no estaba dentro del curriculum escolar. Su impacto fue fuerte en el país, ya que en 52 parroquias existió dicha sociedad, llegó a tener un total de 500 maestros en todo el país (Sánchez 2013). Esto muestra, sin duda alguna, que Thiel utilizaba todo lo que tenía a su disposición para recuperar lo que consideraba perdido. Aún más, este comportamiento se dio con el claro fin de frenar el proceso de secularización de la sociedad costarricense que los liberales proponían. Proposición presentada para Thiel de la siguiente manera: sacar la Educación Religiosa de las escuelas pública era una muestra inobjetable del tránsito secularizador, pues lo religioso pasaría solo al ámbito privado, y abandonaría el público. Ante esto, apareció una nueva estrategia, ahora llamada partido político “Unión Católica”.

El partido “Unión Católica” fue una agrupación de carácter político, que en sus principios estaba defender a la Iglesia y, por ende, atacar a sus enemigos. Muestra de ello fue lo acordado en la reunión llevada a cabo el 25 de febrero de 1892, por parte de la Unión del Clero (Sánchez 2013), grupo que era parte de la agrupación política. Lo acordado se centraba en atacar sistemáticamente al liberalismo, por ser este condenado por la Santa Sede, a causa de sus propuestas

de libertad que iban contra el plan de Dios, porque dentro de sus ideas estaba la defensa y consolidación de “la enseñanza sin Dios²³”. Con este panorama claro sobre las intenciones de Thiel y de su proceder, fuesen quienes fuesen los gobernantes del país, sabían a qué se enfrentarían: al obispo, a la mayoría de clero y a la mayoría de sus feligreses que estaban decididos a conseguir el regreso de la Educación Religiosa al curriculum de las escuelas públicas costarricenses. Luego de esto, lo sucedido dentro de esta historia fueron las negociaciones y el consenso al que llegaron los hombres con poder, entiéndase José Joaquín Rodríguez Zeledón, presidente del país entre 1890-1894 y Mons. Thiel para que regresara la Educación Religiosa.

3. La estrategia política de Mons. Thiel para que la Educación Religiosa volviera a las Escuelas Públicas 1889-1892

Durante las elecciones de 1889, Mons. Thiel jugó un doble juego, esto en búsqueda de asegurarse que quien fuese el vencedor de dichas contiendas le garantizase libertad a la Iglesia católica. Como lo demuestran los trabajos ya citados de Solano Muñoz (1993), Sandí Morales (2012), Sánchez Solano (2013) y Murillo Guzmán (2017), Thiel, en un inicio, se declaró neutral, pero al poco tiempo dio su adhesión

23 “La Unión del Clero,” *El Mensajero del Clero*, 31 de mayo de 1891.

a Ascensión Esquivel Ibarra. Sobre el candidato liberal el prelado argumentó que según “Mi opinión personal está en favor del señor Esquivel: 1) Por cuanto el Señor Esquivel me ha dado garantías para la Iglesia, en cuyo cumplimiento creo; 2) Porque mis circunstancias personales me llevan a pensar así” (Sanabria 1982, 348). A los pocos días de declarar esto comenzaron a llegar un sinnúmero de cartas a la curia josefina en las que se preguntaba si lo dicho por el obispo era cierto. Tanto fue el caso, que el propio Thiel mandó a publicar, el 12 de octubre, un documento en el cual se indicaba que “ningún partido haga en adelante uso del nombre del Señor Obispo en sus publicaciones²⁴”. Esta publicación respondió al hecho de que también los “rodriguistas” presentaban a su candidato como el candidato católico y defensor de la Iglesia por excelencia. El 15 de octubre de 1889 José María Jiménez, le preguntó a Thiel cómo podía apoyar a Esquivel, si él era conocido por su masonería y su deseo de atacar a la Iglesia y al propio obispo²⁵. Thiel, ante tal interrogante, respondió lo siguiente:

1º examinando á noche de nuevo con el Lic. José Rodríguez las listas de Masones que tengo en mi archivo no hemos encontrado en ninguna el nombre de Lic. Asc. Esquivel,

2º que no tengo otro anhelo, sino que llegemos á una elección pacífica y ordenada; 3º deseo que quien fuera electo, la Iglesia obtenga el rompimiento de una ú otra de las muchas cadenas que la tiene esclavizadas en Costa Rica²⁶.

Con esta respuesta Thiel contradecía las mismas palabras que había enviado a Roma en los años de su exilio sobre Esquivel Ibarra en uno de sus informes. El obispo le indicó a la Santa Sede que

Ascensión Esquivel, [era] masón: si bien expresó su oposición contra mi regresó ciertamente contra mi persona no tenía nada, pero él y sus amigos todos masones de América Central de ninguna manera quería que los Obispos en América Central regresaran hasta que el fanatismo religioso fuera erradicado²⁷.

¿Cómo se puede entender este comportamiento de Thiel, si sabía que Esquivel era masón y que estaba en contra no propiamente de él, pero sí de la Iglesia? En este momento Thiel jugó su doble juego, ya que, si por un lado dio la adhesión a Esquivel, al punto que el cura de Aserrí, José Badilla lo secundaba²⁸, permitió libremente que el resto de los presbíteros del país hicieran propaganda contra Esquivel y a favor de Rodríguez, sin que el prelado to-

24 AHABAT. Fondos Antiguos, Caja 389. San José, 12 de octubre de 1889, f. 350.

25 AHABAT. Fondos Antiguos, Caja 389. San José, 15 de octubre de 1889. Folio 362-365v.

26 AHABAT. Fondos Antiguos, Caja 389. San José, 18 de octubre de 1889. Folio 371.

27 ASCAES, Costa Rica, 1884-1885, Pos. 64-66, fasc. 11. F. 4.

28 AHABAT. Fondos Antiguos, Caja 389. San José, 5 de octubre de 1889. Folio 340.

para determinación alguna. Ejemplos de esto sobran, como el caso del cura de la parroquia de Heredia, Ezequiel Martínez, a quien los “esquivelistas” los acusaron de “trabajar descubierta y directamente en favor de la candidatura de “Rodríguez”, con predicaciones en el mercado, en las entradas y salidas de la Iglesia y en el Cantón de San Rafael” (Solano 1993, 160-1).

Ante esta y otras acusaciones, la respuesta de Thiel fue el silencio. Esto debe ser entendido desde la siguiente perspectiva, si ganaba Esquivel (fuese democrática o fraudulentamente, como Bernardo Soto lo quiso hacer), Thiel podía argumentarle a este liberal su declaración abierta de apoyarlo, pero si vencía Rodríguez, como pasó, Thiel le recordaría que el clero trabajó para él, no solo en la campaña, sino en la defensa de su victoria en la noche de los machetes del 7 de noviembre de 1889 (Molina, 1989a, 185 y Solano, 2010, 5-21). Además, hay fuertes indicios que hacen sospechar que Thiel comunicó esta estrategia a Rodríguez Zeledón, ya que, si en verdad Esquivel Ibarra le aseguraba garantías a la Iglesia, ¿qué hace una carta enviada a Rodríguez por Thiel en la cual le solicitaba cumplir su acuerdo de regresar la Educación Religiosa a las escuelas públicas luego de su victoria electoral? (Solano 1993).

Con José Joaquín Rodríguez Zeledón, en la silla presidencial, cualquiera

podía pensar que el regreso de la Educación Religiosa a las escuelas costeadas por el Estado sería solo cuestión de tiempo, pero no había nada más alejado de la realidad que esto. José Joaquín Rodríguez no gobernaba solo, dentro de su mismo grupo existían liberales en contra de la jerarquía de la Iglesia católica (él mismo era liberal, pero católico, por más contradictorio que suene, en Costa Rica y en América Latina esto fue una constante), sin olvidar que los liberales que apoyaron a Esquivel lograron ganar escaños en el Congreso Nacional. El alto clero costarricense era consciente de esto, por ende, apenas llegó Rodríguez al poder le hicieron saber qué esperaban de él. En medio del *Te Deum* del 8 de mayo de 1890, llevado a cabo en la Catedral Metropolitana en acción de gracias por el nuevo presidente, el sacerdote Domingo Rivas Salvatierra le recordó que todos los males que la Iglesia sufría desde 1884 eran a causa de que “Dios ha sido relegado al interior de los templos y al santuario de la vida doméstica, al desterrarse de la enseñanza oficial la doctrina de Cristo” (Sanabria 1982, 343). De este modo, tanto Rodríguez como el resto de liberales, conocían lo que la clerecía esperaba que se corrigiese en este nuevo periodo constitucional.

Con fin de tratar de concluir con las pugnas entre católicos y liberales por la cuestión de la Educación Religiosa, el presidente Rodríguez estableció un acuerdo que permitía este tipo

de educación a los niños del país. En su intento de dejar contento a católicos y a liberales, Rodríguez decretó el 13 de junio de 1890 mediante el Acuerdo Ejecutivo n° 81, lo siguiente: art. 1° que se eximía a los estudiantes de escuelas y colegios de asistir a lecciones los sábados de 11 de la mañana a 2 de la tarde, para que, si sus padres y tutores lo tenía a bien, fuesen a recibir educación religiosa en los cursos de Historia Sagrada y Doctrina Cristiana. Por último, ese mismo acuerdo establecía que era responsabilidad del Ordinario de San José reglamentar esa educación y estableciera quienes serían los maestros, así como que de la Cartera de Culto saldrían los eventuales para pagar a los maestros hasta un máximo de mil pesos al mes (República de Costa Rica 1890, y Arce 1997).

Si bien esto no era lo que deseaba la jerarquía católica Thiel no desaprovechó el tiempo y mandó una circular para el clero y los fieles, donde argumentaba la importancia de la educación religiosa. El 15 julio de 1890 se publicó dicha circular, en la cual el prelado indicó al clero que era importante informar a las parroquias donde existía la fundación de la “Sociedad de la Doctrina Cristiana” lo dispuesto por el Ejecutivo, para que llevaran adelante la educación de Doctrina Cristiana e Historia Sagrada. Esta sociedad fue importante para Thiel y el credo católico, durante los años en

que la Educación Religiosa no estaba en las escuelas públicas (1886-1890), pues como lo indicó el sacerdote de Alajuela Gregorio José Benavides “... las clases de catecismo en esta ciudad y sus barrios están bien organizadas, a las clases de catecismo concurren los sábados a la de varones 115 alumnos y a la de niñas 120” (Solano 1993, 177). Thiel sabía esto, por ende, en la misma circular señaló que a la mayor brevedad se le comunicará la posible lista, tanto de hombres como mujeres, y sacerdotes propuestos como un “maestro o maestra de enseñanza religiosa tanto en el centro como en los barrios de las parroquias²⁹”. El obispo hizo hincapié en la prisa por obtener la información, pues debía enviarla pronto a la Secretaría de Hacienda y de Instrucción Pública para solicitar la concesión de \$1000, que el Gobierno Nacional daría “a favor de la enseñanza religiosa”.

En este mismo documento Thiel recordó de nueva cuenta lo importante que era la Educación Religiosa. El Ordinario pidió a todos los sacerdotes “transferir para otras horas las demás ocupaciones que podrían presentarse, como son, informaciones matrimoniales, administraciones del Sacramento del Bautismo, etc: siendo solamente eximido según el artículo 3° el caso de una administración URGENTE³⁰”,

29 AHABAT, Fondos Antiguos, sin Indizar. Caja 19. San José 15 de julio de 1890. Folio 159.

30 AHABAT, Fondos Antiguos, sin Indizar. Caja 19. San José 15 de julio de 1890. Folio 159.

para otras horas que no fueran de las 11 de la mañana hasta las 2 de la tarde de cada sábado. Thiel era un hombre de fe, pero a la vez consciente de que los niños no llegarían a las lecciones por acción de la Divina Providencia o solos, por ello instó "...á los padres de familia á que no se descuiden de enviar sus hijos á las clases de religión, que deben darse todos los sábados de las once de la mañana á las dos de la tarde³¹". El obispo terminó su circular no sin antes agradecer al

Gobierno Nacional por el importante paso que ha dado dando una prueba clara de los sentimientos de **equidad** que le animan, probando así que nuestra Patria puede esperar toda clase de bienes de un gobierno que se propone hacer **justicia** a todos³². (la negrita es propia del texto original)

Para remachar todo lo dicho, Thiel publicó, el 6 de enero de 1891, su vigésima primera Carta Pastoral, en la cual expresó como la moral "laica" vino a cambiar todo lo existente antes de 1885. En sí, el texto era una nueva crítica a la educación secularizada, la cual, era presentada como insuficiente para la sociedad, si se comparaba con la propuesta por parte del catolicismo, pues además de ser mejor, formaba buenos y mejores ciudadanos (Thiel, citado por Soto 2014).

A pesar de que el acuerdo daba cierta libertad a la Iglesia para educar, los liberales quedaron relativamente satisfechos, pues no era lo que el clero quería. El presidente Rodríguez fue claro e indicó que en dicho acuerdo "no se da injerencia alguna a la Iglesia en la dirección de la enseñanza del Estado", solo un permiso para los niños que sus padres los quisieran enviar a las clases de Educación Religiosa. Poco tiempo después, el partido católico presentó su disconformidad con el Acuerdo, ya que lo veía débil, pues para ellos podía ser eliminado por nuevo mandatario sin mayor discusión. Como el tema se volvía ya en algo inmanejable para Rodríguez por la presión del clero y los argumentos de los liberales, tomó la determinación de presentar el 3 de mayo de 1892 un proyecto de ley sobre la Educación Religiosa que establecía en tres artículos lo siguiente:

Art. 1º Establécese en las escuelas primarias del Estado la enseñanza oficial de la Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, impartida por los respectivos maestros con la extensión que el reglamento y programa les den. Art. 2º Esta enseñanza se dará en todos los grados de la escuela primaria a todos los alumnos cuyos padres, tutores o encargados no manifiesten por escrito y en la forma reglamentaria, decisión en contrario. (Santibria 1982, 379)

31 AHABAT, Fondos Antiguos, sin indizar. Caja 19. San José 15 de julio de 1890. Folio 157.

32 AHABAT, Fondos Antiguos, sin Indizar. Caja 19. San José 15 de julio de 1890. Folio 159.

Por último, el tercer artículo derogaba el acuerdo 81 del 13 de junio de 1890 (Sanabria 1982).

La discusión sobre el proyecto fue enérgica y hubo opiniones encontradas sobre el tema. Los liberales se oponían de manera rotunda, porque era entregarle a la jerarquía católica la mitad de lo que se le había “quitado” entre los años 1884-1886. Por su parte, dentro de los católicos las opiniones eran divididas, Nicolás Oreamuno y el sacerdote Juan de Dios Trejos apoyaron el proyecto. Por su parte la “Unión de Clero de Costa Rica” refutó el proyecto, y argumentó que no llenaba “las aspiraciones del pueblo, y vulnera y usurpa los fueros de la Iglesia...y porque la nueva ley reduciría enseñanza religiosa a peor condición de aquella en que hasta ahora estaba³³”. Como es obvio, los liberales representados por José Astúa Aguilar, también expresaron su oposición al proyecto. Frente a estos hechos, todo aparentaba que los católicos no sabían ni que querían, pues, mostraban un desconocimiento del contexto en el cual se encontraban, porque después de sufrir la exclusión de la educación religiosa en las escuelas, se les propuso una ley que la restituía, pero ellos querían más bien una ley que estableciera lo siguiente:

1° Que decrete la enseñanza católica en las escuelas, colegios y universidades del Estado.

2° Que garantice a la Iglesia el cumplimiento del deber que tiene de dirigir, en todo concepto, la enseñanza religiosa en los establecimientos de educación pública y privada.

3° Que asegure al clero el libre ejercicio del derecho que tiene de inspección en las demás asignaturas a fin de que nada se oponga a la doctrina católica³⁴.

Esta solicitud firmada por los clérigos que conformaban la “Unión del Clero” era imposible. La realidad del país era otra, el mismo ministro de Culto Manuel Vicente Jiménez Oreamuno, le había explicado a Thiel en una carta que la potestad de supervisar el sistema educativo era únicamente estatal (Sánchez 2013).

Como era predecible ni lo propuesto por Rodríguez Zeledón, ni lo solicitado por el clero fue aceptado en el Congreso Nacional. Por ende, mediante la fuerza y como signo de querer cerrar este asunto que tantos problemas le había causado, el presidente de la república, por su propia voluntad luego de cerrar el Congreso y a pocos días de suspender el orden constitucional, firmó un decreto el 4 de agosto de 1892 en el cual se establecía:

33 “Acuerdo de la Unión del Clero de Costa Rica,” *El Mensajero del Clero*, 31 de mayo de 1892.

34 ANCR, Asamblea Legislativa, sign: 003956, 1892.

Artículo 1°. -Establécese en las escuelas primarias de Estado la enseñanza del Catecismo Cristiano y de la Historia Sagrada, impartida por los respectivos maestros, con la extensión que en el Reglamento, texto y programas le dé la Secretaría de Instrucción Pública, previo informe de la autoridad eclesiástica.

Artículo 2°. -Esta enseñanza se dará a los alumnos de ambos sexos cuyos padres, tutores ó encargados no manifiesten por escrito, y en la forma reglamentaria, decisión en contrario.

§ Queda sin efecto el acuerdo número 81 de 13 de junio de 1890, que en distinta forma estableció la misma enseñanza.

En unión a dicho decreto Ejecutivo el presidente dispuso de nuevos programas para la instrucción de la Doctrina Cristiana y la Historia Sagrada según cada grado, desde primero hasta sexto. Se establecía que la educación religiosa se daría en las escuelas del Estado, dividida de manera en que los tres primeros años se hubiesen dado explicaciones cortas y familiares de fe y en los últimos tres años los estudiantes deberían tener aprendido “el Catecismo, la Doctrina Cristiana y lectura explicada del texto de Historia Sagrada³⁵”. Además, el total de horas por semana se fijó en tres, dividido en media hora los lunes, miércoles y viernes para el “Catecismo”. Mientras que los mar-

tes, jueves y sábados, las lecciones impartidas serían también de media hora cada día, pero para la materia de “Historia Sagrada”. En el artículo 4 se estableció los libros por utilizar; es decir, durante los tres primeros años se usaría “Catecismo Abreviado de la Doctrina Cristiana” escrito por la Diócesis de San José y el “Compendio de Historia Sagrada” por Federico J. Knecht; para los años 4, 5 y 6 los libros serían: “Catecismo de la Doctrina Cristiana”, escrito por Mons. Thiel y “Historia de la Sagrada del Antiguo y Nuevo Testamento del Dr. Schuster”.

De esta manera, la educación religiosa fue restaurada en las escuelas públicas. Esto produjo tanta satisfacción al obispo como a “La Unión Católica” que dicha agrupación organizó, con gran emotividad, un Te Deum el 21 de agosto, ya que se llevó adelante una de las más importantes peticiones de Roma, hacer restituir la Educación Religiosa en las escuelas del Estado. Esta emotividad respondía a que se cumplía lo que León XIII solicitaba al mundo católico, evitar la secularización. Esto mediante el permiso extendido desde Roma a los padres de enviar a sus hijos a escuelas que no ocasionaran tanto daño en su formación religiosa (Picciaredda e Alberti 2006, 27-38). Hecho que sucedía en Costa Rica, donde el sistema educativo, aunque no estaba bajo la supervisión total del clero, si permitía la instrucción de la Doctrina

35 República de Costa Rica, Decreto LXXII, del 4 de agosto de 1892, 101-3.

Cristiana e Historia Sagrada desde un punto de vista católico.

Para el presidente el problema de la Educación Religiosa no acaba ahí, ya que, si la restituía debía preparar a los futuros profesores. Por este motivo y mediante el Acuerdo CCCIII, del 2 de setiembre de 1892, establecía en la Sección Normal del Liceo y Colegio de Señoritas la enseñanza religiosa. Para ello publicó lo siguiente:

1º- Establecer en la Sección Normal del Liceo de Costa Rica y Colegio Superior de Señoritas, la enseñanza de las asignaturas mencionadas en dicho decreto.

2º- Se dedicarán á esta asignatura tres horas por semana en cada uno de los tres primeros cursos de la misma sección.

3º- Corresponde al curso preparatorio la explicación histórica del Antiguo Testamento; al 1er. año, la del Nuevo Testamento, y al 2º, la de la Doctrina Cristiana.

4º- Las lecciones se ajustarán en un todo á los programas que oportunamente dictará esta Secretaría.

5º- Mientras no puedan encargarse estas enseñanzas á maestros normales, se nombrará un profesor al efecto. (Compilación Legislativa de instrucción primaria 1893, 120)

Esta disposición fue llevada a la práctica incluso por medio de otros gobiernos liberales. Por ejemplo, el

mismo Ascensión Esquivel Ibarra, quien gobernó de 1902-1906 y de Cleto González Víquez, presidente entre 1906-1910, además de Ricardo Jiménez, mandatario entre los años de 1910-1914, establecieron los siguientes acuerdos: Acuerdo CXXI, del 13 de junio de 1905, creaba la plaza de profesor de Religión y Moral en el Colegio Superior de Señoritas, bajo la dirección del presbítero Lic. don Ricardo D. Zúñiga, con un salario de $\$75$ al mes, que se pagará de eventuales de Cartera de Culto del Presupuesto Nacional (República de Costa Rica, Acuerdo CXXI, del 13 de Junio de 1905, 285-286). El Acuerdo CDIII, del 28 de marzo de 1907, organizaba el personal docente del Liceo de Costa Rica y el Colegio Superior de Señoritas, donde se asignaba de nueva cuenta a Ricardo Zúñiga profesor de Religión en el Colegio Superior de Señoritas³⁶. Por su parte, el Acuerdo DCCCXCVI, del 5 de marzo de 1908, establecía de nuevo a Zúñiga como profesor de Religión de dicha institución³⁷. Por último, está el caso del Acuerdo XIV, del 28 de febrero de 1913, que reorganizaba el plan de estudios, en la Escuela Normal de Señoritas y establecía de nueva cuenta la Educación Religiosa parte de su maya curricular³⁸.

36 República de Costa Rica, Acuerdo CDIII, del 28 de marzo de 1907, 257-9.

37 República de Costa Rica, Acuerdo DCCCXCVI, del 5 de marzo de 1908, 147-8.

38 República de Costa Rica, Acuerdo XIV, del 28 de febrero de 1913, 134-5.

Por último, Thiel aprovechó las facilidades que daba Rodríguez y le pidió permiso para el reingreso de la Orden de los Paulinos, para que se hicieran cargo del Seminario Menor y Mayor de la diócesis. La respuesta del presidente fue afirmativa, se le informó a Thiel el 15 de noviembre de 1892, mediante Manuel Jiménez

Secretario de Estado en el Despacho de Culto... que no hay ningún inconveniente en el ingreso al país de los profesores enunciados que vienen a encargarse de la dirección del Seminario y que por el contrario aquí encontrarían la protección del Gobierno en el desempeño de la noble misión que se les ha confiado³⁹.

Al año siguiente, 1893, el mismo Jiménez permitía la llegada de una congregación femenina que se haría cargo de una escuela mixta en el Puerto de Limón⁴⁰.

Estos hechos no fueron sinónimo de que el obispo haya quedado conforme con todo lo dispuesto. En el mes de noviembre de 1893, Thiel le solicitó de manera directa al presidente la eliminación por completo de la prohibición al clero de intervenir en el resto de materias de la malla curricular de la educación pública. La respuesta del

presidente fue negativa y el 12 de ese mismo mes Thiel indicó que esa respuesta era sinónimo de la visión liberal de Rodríguez, el prelado indicó que:

(...) hace por fin luz en la cuestión enseñanza y demuestra que el Señor Presidente sigue los principios de la escuela Liberal moderna que atribuye al Estado únicamente toda intervención en ella, excluyendo lo que la Iglesia reclama para los niños católicos.

Por último, Thiel agregó que el proceder del gobierno de Rodríguez, en la cuestión educacional, era como el de un tirano, ya que no daba una prueba de libertad, pues mostraba una “inconsistencia con los principios del Liberalismo cuyo credo profesa⁴¹”. Este pensamiento Thiel lo expresó en una carta (en latín) al Cardenal Rampolla, Secretario de Estado de la Santa Sede, en 1892, donde indicaba que Rodríguez había dado libertades a la Iglesia en educación, pero no todas las que él esperaba. En síntesis, indicó que:

Presidente de la República apellidado Rodríguez, es hombre bastante religioso ya que todos los domingos asistía a misa en la Iglesia Catedral. En el año de 1890 y otra vez en el año de 1892 este nuevo Presidente sancionó las leyes por las cuales se ordenaba que se enseñara de nuevo religión en las

39 AHABAT, Fondos Antiguos, sin indizar. Caja 19, folder diciembre 1892. San José 15 de noviembre de 1892. Ff. 91-91v.

40 AHABAT, Fondos Antiguos, sin indizar. Caja 19, folder 1893. San José 7 de enero de 1893. Ff. 11-11v.

41 AHABAT, Fondos Antiguos, sin indizar. Caja 19, folder, diciembre 1892. San José, 9 de diciembre de 1892. Ff. 90-90v.

escuelas públicas. Estas leyes serán perfectas cuando se permita a la Iglesia inspeccionar las escuelas. Espero obtener esto poco a poco en el interim...⁴²

4. A modo de conclusión: ¿Quería Thiel realmente del Estado y de la Educación Religiosa? Evitar la secularización...

Lo visto hasta el momento deja varias conclusiones, pero también una duda principal: ¿por qué el Obispo, luego de 1892, con el decreto ejecutivo ya en función, le indicó a Roma que aún no estaba del todo satisfecho con lo que había conseguido y que el presidente actuaba como un dictador, si más bien este le dio, técnicamente, lo que el clero pedía? La respuesta se encuentra en la vigésima segunda Carta Pastoral de Thiel, publicada el 4 de octubre de 1891. Documento que tuvo como objetivo dejar claro cuál era la verdadera y genuina escuela católica, y, por ende, el objetivo final de Thiel.

Bernardo Augusto Thiel tenía claro qué era la secularización, por ende, la evitó a como diera lugar. Él sabía que sacar a Dios de las escuelas era el primer paso que se daría para luego consolidar la separación entre la Iglesia y el Estado. Si esto sucedía se consumaría de manera definitiva la aconfesionalidad del Estado, así como también la

posibilidad del tránsito de buena parte de la población del país a la secularización, la cual tenía como fin último sacar del ámbito público a Dios, lo religioso y la moral cristiana, lo cual era inaudito para este obispo romanizado. Por esto, Thiel luchó contra la educación “laica” o neutra. Para Thiel, y en unidad de pensamiento con el Obispo de Roma (Thiel cita a León XIII), este tipo de educación era un “método falso y muy pernicioso sobre todo en los primeros años [de edad], porque en realidad abre el camino al ateísmo mientras que lo cierra a la Religión” (Thiel, en Soto 2014, 455). Para el mismo Thiel “un maestro no católico, indiferente, incrédulo, o librepensador, no comprende al niño católico” (Thiel, en Soto 2014, 464), ya que aun suponiendo que no quisiese infiltrarle sus ideas, no era funcional para la sociedad católica, porque no educaba bajo los principios católicos. Thiel proponía que todo maestro debía ser un modelo para sus estudiantes y un acatólico no sería el mejor y más deseado ejemplo por seguir para la niñez católica costarricense. Lo anterior unido al hecho de que Pío IX, en el Syllabus, ya había condenado la escuela “laica” en las propuestas 45, 47 y 48 (Rossi 1957, 42-3) por sustraer completamente la escuela de la dirección de la Iglesia y estar sometida por completo a la autoridad estatal, de igual forma por enseñar única y exclusivamente lo natural, dejando por fuera la doctrina cristiana y, por último, por

42 ASCAES, 1888-1893, Pos. 68-75, fasc. 17. F. 48v.

ser enseñanza al gusto, al gusto del partido dominante, de las opiniones de la época sin contemplar la fe (Thiel, en Soto 2014).

¿Entonces qué quería Thiel de la Educación? El obispo perseguía incesantemente que no se sacara a Dios del espacio público. Que Dios siguiera presente en la educación y que la Iglesia católica -su verdadera religión-, siguiera teniendo injerencia en el proceso educativo.

Thiel tenía claro que, ni él, ni la propia Iglesia podían convertir a los recintos escolares en formadores de beatos, pero sí de “hombres aptos y competentes en todo ramo del saber humano, y a la vez firmes en sus convicciones religiosas” (Thiel, en Soto 2014, 455). Para él, esto solo se lograría a través de la educación religiosa, la cual perseguía dos fines en particular: 1) preparara todas las personas para vivir en esta vida, y 2) conseguir la salvación para vivir la eternidad que espera en el Reino de los Cielos. En su vigésima segunda Carta Pastoral indicó que el hombre (ser humano) estaba “en la tierra para conocer, amar y servir a Dios en esta vida y alcanzar así la felicidad del cielo” (Thiel, en Soto 2014, 448), por ende, debía ser educado desde la niñez en la rigurosa lógica de alcanzar la vida eterna. El segundo fin era para que, en el devenir histórico de las gentes en la tierra, estas fuesen personas de bien para toda la sociedad,

ya que esto, le permitiría alcanzar la vida eterna. De otra manera, Thiel no comprendía cómo se lograría este fin máximo si se separaba o expulsaba a Dios y su verdadera religión de las aulas de las escuelas públicas, pues para él la norma de *lex orandi, lex credendi*, debía de llevarse no solo en lo privado, sino también en lo público, porque junto a la educación vigilada por la Iglesia y secundada por el Estado, evitarían trastornos en el orden social y moral (Thiel, en Soto 2014). Por tanto, sería gracias a la pedagogía católica que se llegaría a que todos los alumnos pudieran ser ordenados y encarrilados por “el camino de la virtud a efecto de que el hombre, cuando haya llegado a la edad madura sepa conducir su misión terrenal con propia convicción y conciencia” (Thiel, en Soto 2014, 452). Todo lo anterior Thiel lo presentaba dentro del marco de la premisa de la restauración del orden medieval y corporativo propuesto por León XIII (Picciaredda e Albeti 2006).

Para llevar este orden de cosas, el Ordinario de San José proponía que los órganos encargados de educar a la juventud eran los padres de familia, la escuela, la Iglesia y el Estado. Sobre los padres argumentó casi lo mismo que había expresado en su carta pastoral número 14, -ya explicada en este trabajo-, pero, sobre las escuelas indicó que debían de ser por obligación católicas y dirigidas por católicos. Esto con el

objetivo de que no se diesen contradicciones en lo que se veía en las casas católicas y lo que se enseñaba en las escuelas públicas. Este argumento es obvio, Thiel lo que perseguía era cancelar la salida de Dios de las aulas, para eliminar la posible secularización. El obispo reforzó al hablar de la unión que debía existir entre Estado e Iglesia, en la tarea de educar a los jóvenes. El Ordinario indicaba que, desde su origen, la Iglesia Católica era, por excelencia, el gran instrumento educacional del género humano, ya que, el mismo Dios Hijo la fundó bajo este criterio al decirle a sus apóstoles “Idos al mundo entero a enseñad a todas las naciones”⁴³. Dicha labor la desempeñaba ahora en unión con el Estado, por la obligación e interés de este en imponer prescripciones necesarias para sus gobernados, según fuese su realidad.

Para el obispo y al seguir las ideas expresadas en las encíclicas papales de León XIII “Immortale Dei” (*Inmortale Dei, León XIII, 1885*), y “Sapientiae christianae” (*Sapientiae Christianae de León XIII, 1890*), cada Estado sabía lo que necesitaba, como por ejemplo las “escuelas militares, de ingeniería y arquitectura, industriales y otras”, pero siempre con la supervisión del credo católico en las escuelas elementales, normales, superiores y universidades, para preservar el carácter católico de

los centros de enseñanza (Thiel, en Soto 2014, 465). Esto último es lo que anhelaba Thiel, que la educación existiera, que se desarrollara, que creciera, pero que no se sacara a Dios de esta.

Mediante el accionar de Thiel, unido a la colaboración brindada de manera directa e indirecta por el clero, feligreses y políticos liberales (estos últimos quisieran o no, se enteraran o no), logró poner un cierto freno al proceso de secularización, aunque no fue total, pero freno al fin. Al punto que hoy la sociedad costarricense no es una sociedad secularizada, la visión religiosa sigue, de una u otra manera, presente en lo público y en lo privado. La labor de Thiel, del clero, de los feligreses y de los políticos en estos 9 años de historia, generó varios resultados. En primer lugar, se mostró el músculo político y poder movilizador que tenía la jerarquía católica. Esta movilización se mostró en la matrícula a los centros educativos. Para el año de 1891, Manuel Obregón Lizano, inspector de las escuelas del Estado indicó que, en Tibás, la matrícula había descendido a causa del accionar del clero (Sánchez 2013). En 1892 se restableció la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, hecho que, al unirse con la recomendación de Thiel a los padres de familia católicos de volver a matricular a los niños en dichos centros, permitió “que la matrícula en las escuelas públicas empezara a recuperarse” (Molina

43 Mt 28, 19, según la traducción de la Vulgata de San Jerónimo.

2016b, 153), después del golpe que había sufrido la matrícula por la lucha con el catolicismo.

La otra gran conclusión a la que se llegó fue: el comprender cómo se dio el proceso para los pactos y el consenso entre la jerarquía católica y el Estado. Dentro de los 9 años analizados (1883-1892) se demostró los “estiras” y “encojes”, las pugnas y los acercamientos, y en particular los entretelones, de ambas instituciones para conseguir un fin en particular que las involucraba a ambas. De parte de la clerecía se persiguió siempre la reincorporación de las materias de Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, así como la injerencia eclesial en toda la educación. Este objetivo se consiguió a medias, pero se consiguió, como ya se dijo, se frenó, en cierta medida la secularización. Por parte de los actores políticos los objetivos eran varios. Por ejemplo, erradicar a la jerarquía católica del escenario político y el otro era “sacar” provecho del poder del catolicismo en el país para llegar a un fin político, todo esto se consiguió, pero a medias. Por ende, la conclusión es que dentro de la relación Estado-Iglesia la principal característica que reinaba era el consenso; a como se podía ganar en un punto se podía perder en otro como lo demostró este artículo, lógica que aún funciona en sus relaciones.

Bibliografía

- Arce, Celin. 1997. *El derecho Educativo*. EUNED, San José Costa Rica.
- Delgado, Buenaventura. 1998. *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel Editores.
- Blanco, Ricardo. 1984. *1884 El estado, la iglesia y las reformas liberales*. Editorial Costa Rica, Costa Rica.
- Conti, Fulvio. 2003. *Storia della Massoneria italiana, dal Risorgimento al Fascismo*. Il Mulino, Bologna, Italia.
- De la Cruz, Vladimir. 2009. “La educación y la cultura costarricense en el siglo XIX: de las Cortes de Cádiz a las reformas educativas”, En: Salazar, Jorge Mario (ed), *Historia de la educación costarricense* San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, 1-72.
- Fischel, Astrid. 1990. *Consenso y represión: una interpretación socio-política de la educación costarricense*. San José: Editorial Costa Rica.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar. “Buenos cristianos y jóvenes letrados en Santa Cruz de Tlatelolco”. En: Pablo Rodríguez y Emma Mannarelli. 2007. *Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 107-120.
- González Flores, Luis Felipe. 1959. “Historia de la educación en Costa Rica”, *Educación*, n°13, marzo-abril.

- Martínez Esquivel, Ricardo. 2009. "Documentos y discursos anti-masónicos católicos en Costa Rica (1865-1899)" REHMLAC Vol. 1, N° 1, Mayo 2009-No-viembre, 135-154.
- Martínez Esquivel, Ricardo. 2017. *Masones y masonería en la Costa Rica de los albores de la modernidad (1865-1899)*. EUCR. San José, Costa Rica.
- Mallimaci, Fortunato. 2004. *Catolicismo y liberalismo: las etapas del enfrentamiento por la definición de la modernidad religiosa en América Latina*. In: Bastian, Jean Pierre (coord.) *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Molina Jiménez, Iván. 1989. "El 89 de Costa Rica: otra interpretación del levantamiento del 7 de noviembre", *Revista de Historia de Costa Rica*, No. 20, julio-diciembre.
- Molina Jiménez, Iván. 2016. *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*. EDUPUC, San José, Costa Rica, 143, 153.
- Murillo Guzmán, Luis. 2017. *La participación de los sacerdotes y la jerarquía católica de Costa Rica en las contiendas político-electorales presidenciales 1889-1914*. Trabajo en progreso.
- Picciaredda, Stefano e Alberti, Vittorio. 2006. *Il mondo di Leone XIII. L'incontro della Chiesa con il XX secolo*. Edizioni Liberal.
- Quirós, José Alberto (ed.). 2002. *Datos cronológicos para la historia eclesiástica de Costa Rica: por Bernardo Augusto Thiel*. San José: Ediciones CECOR.
- Rossi, Ernesto (a cura di). 1957. *Il Silabo*, Parenti, Firenze.
- Sanabria Martínez, Víctor. 1982. *Bernardo Augusto Thiel, II Obispo de Costa Rica. (Apuntamientos Históricos)*, San José, Costa Rica, Editorial Costa Rica.
- Sánchez Solano, Esteban. 2013. *La participación político-partidista de la Iglesia: El Partido Unión Católica y sus estrategias de movilización política en el marco del conflicto entre la Iglesia católica y el Estado liberal en Costa Rica (1889-1898)*, Tesis de Maestría Universidad de Costa Rica.
- Sandí Morales, José Aurelio. 2012. *Estado e Iglesia católica en Costa Rica 1850-1920; en los procesos de control del espacio geográfico y la creación de un modelo de costarricense*, Publicaciones Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Sandí Morales, José Aurelio. 2010. *Las leyes anticlericales de 1884 en Costa Rica; una relectura desde otra perspectiva*. SIWO, N° 3, 59-100.

- Sandí Morales, José Aurelio. 2016. "Costa Rica en la geopolítica de la Santa Sede, La representación papal en Centroamérica entre 1908-1936". *Espigas Año XV*, N° 32 Diciembre, 81-102.
- Sandí Morales, José Aurelio. 2018. *La Santa Sede in Costa Rica 1870-1936. Il rapporto politico-religioso e diplomatico tra il governo del Costa Rica, la gerarchia cattolica del Paese e la Santa Sede nel periodo liberale costaricano. Tesi di dottorato. Scuola Normale Superiore di Pisa.* 2017.
- Sandí Morales, José Aurelio. 2009. *La Diócesis de San José y el Estado costarricense: la creación de parroquias y el control del espacio geográfico nacional, el surgimiento, difusión y consolidación de un ideario de costarricense para arraigar el proyecto Estado-Nación (1850-1920).* Tesis para optar por el grado de Magíster Scientiae, Universidad Nacional.
- Solano Muñoz, Edgar. 1993. *Iglesia, sociedad y relaciones de poder en Costa Rica 1881-1894*, Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Solano Muñoz, Edgar. 2010. "La participación del clero costarricense en las campañas políticas de 1889 y 1894", *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, vol 11, num 2, set-feb., 5-21.
- Thiel Hoffman, Bernardo. 2014. *Décima cuarta pastoral, 20 de enero de 1888* En: Soto Valverde, Gustavo. *El pensamiento social y político de Monseñor Bernardo Augusto Thiel.* Imprenta y Litografía Lil, San José, Costa Rica.
- Thiel Hoffmann, Bernardo. "Monografía de la población de la República de Costa Rica en el siglo XIX". *Revista Población y Salud en Mesoamérica*. Vol. 9. (2011) n°. 1, julio-diciembre, San José: UCR), 64 y González, 40-1. Citado por: Iván Molina, "Poderes y educación en Costa Rica a finales del período colonial" En: David Díaz y Ronny Viales (eds) 2012. *Independencias, estados y políticas en la Centroamérica del siglo XIX. Las huellas históricas del Bicentenario.* San José, CIHAC.

Fuentes de archivo

Congregazione degli Affari Ecclesiastici Straordinario (ASCAES)

Archivio Storico, Congregazione degli Affari Ecclesiastici Straordinari, Costa Rica. 1888-1893, Pos. 68-75, fasc. 17. F. 48v. Impreso.

ASCAES, Costa Rica, 1884, Facs. 4 Pos. 51-56, ff. 68-69.

ASCAES, Costa Rica, 1884, Facs. 4 Pos. 51-56, ff. 72-77.

ASCAES, Costa Rica, 1884, Facs. 5 Pos. 57. ff. 7-8.

ASCAES, Costa Rica, 1885-1886,
Facs. 11, Pos. 64-66. ff. 4, 10.
Impreso.

ASCAES, Costa Rica, 1884-1885,
Facs. 8, Pos. 58. ff. 5-5v. Impreso.

ASCAES, Costa Rica, 1885-1886,
Facs. 1, Pos. 64-66. ff. 57.

Archivo Histórico Arquidiocesano Bernardo Augusto Thiel (AHABAT)

AHABAT. Fondos Antiguos, Caja
389. San José 12 de octubre de
1889. Folio 350.

AHABAT. Fondos Antiguos, Caja
389. San José 15 de octubre de
1889. Folio 362-365v.

AHABAT. Fondos Antiguos, Caja
389. San José 5 de octubre de
1889. Folio 340. Impreso.

AHABAT. Fondos Antiguos, sin indi-
zar. Caja 19. San José 15 de julio
de 1890. Folio 157.

AHABAT. Fondos Antiguos, sin in-
dizar. Caja 19, folder diciembre
1892. San José 15 de noviembre
de 1892. Ff. 91-91v.

AHABAT. Fondos Antiguos, sin in-
dizar. Caja 19, folder 1893. San
José 7 de enero de 1893. Ff.
11-11v.

AHABAT. Fondos Antiguos, sin in-
dizar. Caja 19, folder, diciembre
1892. San José, 9 de diciembre
de 1892. Ff. 90-90v.

AHABAT. Fondos Antiguos Caja #48,
Folios 31-31v, del 26 de julio de
1853, San José, Costa Rica.

Archivo Nacional de Costa Rica (ANCR)

ANCR. Sección: Asamblea Legis-
lativa. Código: CR-AN-AH-
AL-003956. Fecha: 22-7-1892.

ANCR. Fondo: Colonial. Signatura:
934. Año: 1798, folios 38-39.

Colección de Leyes y Decretos:

República de Costa Rica. Leyes y De-
cretos de Costa Rica. 6 de abril
de 1825.

República de Costa Rica. Leyes y
Decretos de Costa Rica. 19 de
mayo de 1847.

República de Costa Rica. Leyes y De-
cretos de Costa Rica. 26 de no-
viembre de 1869.

República de Costa Rica. Leyes y De-
cretos de Costa Rica. 26 de no-
viembre de 1869.

República de Costa Rica. Leyes y De-
cretos de Costa Rica. 22 de julio
de 1884.

República de Costa Rica. Colección de
la Leyes y Disposiciones Legisla-
tivas y Administrativas emitidas
en el año de 1884. Edición Ofi-
cial. Imprenta Nacional, 1885.

República de Costa Rica. Acuerdo
CXXI, del 13 de Junio de 1905.
Colección de Leyes y Decretos.
Edición Oficial. Primer Semes-
tre de 1905. Tipografía Nacio-
nal. San José, Costa Rica. 1905.
285-286.

República de Costa Rica. Acuerdo CDIII, del 28 de marzo de 1907. Colección de Leyes y Decretos. Edición Oficial. Primer Semestre de 1907. Tipografía Nacional. San José, Costa Rica. 1907. 257-259.

República de Costa Rica. Acuerdo DCCCCXCVI, del 5 de marzo de 1908. Colección de Leyes y Decretos. Edición Oficial. Primer Semestre de 1908. Tipografía Nacional. San José, Costa Rica. 1908. 147-148.

República de Costa Rica. Acuerdo XIV, del 28 de febrero de 1913. Colección de Leyes y Decretos. Edición Oficial. Primer Semestre de 1913. Tipografía Nacional. San José, Costa Rica. 1913. 134-135.

Referencias electrónicas:

Inmortale Dei, del sumo pontífice León XIII, 1885. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_01111885_immortale-dei.html

Sapientiae Christianae Encyclical of Pope Leo XIII, 1890. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_10011890_sapientiae-christianae.html

Periódicos

1883. La escuela sin enseñanza religiosa, ó la ciencia sin Religión. *El Eco Católico*, San José, 17 de febrero, año. I, N° 7.

1883. Los Principios Masónicos aplicados en Costa-Rica. *El Eco Católico*, San José, 31 de marzo, año. I, N° 12.

1883. El verdadero Progreso es debido en su mayor parte al Catolicismo. *El Eco Católico*, San José, 17 de febrero, año. I, N° 7.

1884. La enseñanza monacal. *El Eco Católico*, 19 de enero.

1890. Breves disertaciones sobre la enseñanza laica. *El Eco Católico*, San José, 11 de enero de 1890, año. III, N° 101.

1890. Breves disertaciones sobre la enseñanza laica. *El Eco Católico*, San José, 18 de enero, año. III, N° 102.

1890. El catolicismo y la Enseñanza. *El Eco Católico*, San José, 25 de enero, año. III, N° 103.

1890. La enseñanza neutra no es neutra. *El Eco Católico*, San José, 1 de febrero, año. III, N° 104.

1890. Señor Secretario de Culto Lic. Don Ricardo Jiménez, San José. Sipurio de la Talamanca á 9 de Enero de 1890. *El Eco Católico*, San José, 8 de febrero, año III, n°105.

1891. Actitud de la jerarquía católica en Estado Unidos con las escuelas públicas. *El Mensajero del Clero*, San José 31 de enero, N^o. 29, Año II.
1891. La Unión del Clero. *El Mensajero del Clero*, San José, 31 de mayo, N^o. 45, Año IV.
1892. Acuerdo de la Unión del Clero de Costa Rica. *El Mensajero del Clero*, San José 31 de mayo, año IV, N^o 45.

Leyes y documentos primarios varios

- Ley General de Educación Común. San José, Costa Rica, 1886, 2.
- Compilación Legislativa de instrucción primaria. San José. Tipografía Nacional. 1893, 120.
- “El Ayuntamiento de Cartago sobre el acertado Gobierno de don Tomás de Acosta” *Revista de los Archivos Nacionales*, N^o7-12, julio diciembre, (1950), 45.
- Actas del Ayuntamiento de Cartago 1800-1810: Protesta del Pbro. José María Esquivel por el nuevo salario que le ha señalado el Cabildo” *Revista de los Archivos Nacionales*, N^o 1-6, enero-junio (1959), 13.

La brecha entre las prácticas de los docentes y las percepciones estudiantiles sobre la educación religiosa en Costa Rica

The gap between teacher practices and student perceptions about religious education in Costa Rica

Laura Fuentes Belgrave
Universidad Nacional de Costa Rica

Resumen

Este artículo comparte algunos de los principales resultados de una investigación (2015-2017), que 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 esta materia. En el estudio 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.

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

Abstract

This article shares some of the main results of an investigation (2015-2017), that compares the teaching practices in the Costa Rican subject of religious education with the perceptions and expectations of students in the third cycle and diversified education on this subject. The study identifies and analyzes the teaching and learning of generating themes, goals and comprehension activities of an educational nature, as well as elements of the socio-cultural context of Costa Rica, through a mixed approach that quantitatively measures the responses of the teachers obtained through surveys, and qualitatively assess student testimonies collected through focus groups.

Keywords: Religious education, Catholicism, interculturality, interreligiousness, Costa Rica

Ante la incógnita del tipo de prácticas que desarrollan los docentes en el campo de la educación religiosa y la forma en que estas son percibidas por el estudiantado, este artículo se propone examinar esta problemática, a partir de la investigación realizada desde la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional entre 2015 y 2017. *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.

Este estudio, de enfoque mixto, buscó responder al objetivo general de 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. Tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, se trabajó sobre cuatro objetivos de investigación, donde el primero fue: identificar los temas generadores, metas y actividades de comprensión utilizados en las clases de religión por la población docente. Para lograr esto, se analizaron los programas educativos actuales y se realizó una

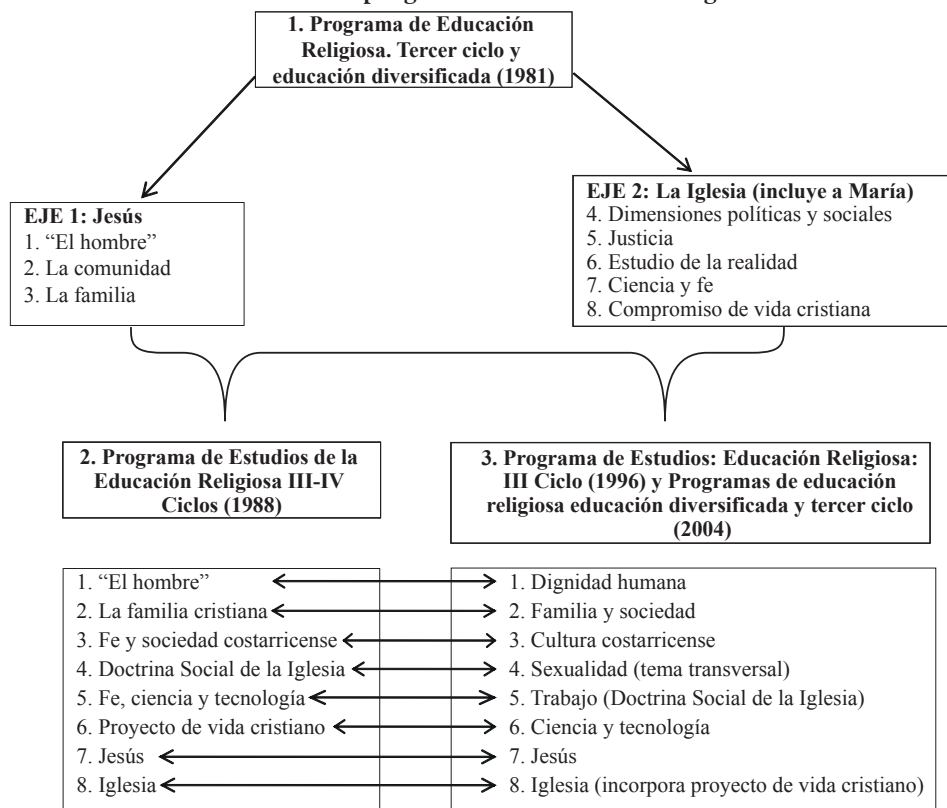
investigación bibliográfica de antecedentes sobre la educación religiosa en Costa Rica, la cual dio cuenta de la colonización católica de imaginarios que históricamente ha impuesto este tipo de educación, así como de la readecuación educativa posterior al II Concilio Vaticano, los puntos de giro del siglo XXI, así como de las investigaciones realizadas sobre el personal docente, el estudiantado y la formación religiosa, cuyo sello es indudablemente catequístico.

Esta huella indeleble cuaja en las transformaciones posteriores de los programas de educación religiosa para tercer ciclo y educación diversificada, que como se observa en el siguiente esquema, sufren cambios más nominales que substanciales, cuyo contenido, queda en la mayoría de las ocasiones a la interpretación cristiana del docente.

La evolución de los programas educativos desde 1981, muestra que únicamente la sexualidad aparece como un nuevo tema a tratar, mientras que los demás temas se mantienen, con su impronta católica, a lo largo de más de tres décadas.

A partir del estudio de los antecedentes de investigación en esta área, se generó la definición conceptual y operacional de las variables para el estudio. Las variables se determinaron a partir de los principales hallazgos de las

Cuadro 1. Evolución de los programas de educación religiosa en Costa Rica



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

investigaciones consultadas, tanto en relación con los contenidos esperados por el estudiantado en esta materia, como con los criterios expresados por el personal docente. Por ello, se propusieron variables que reemplazan los citados ejes organizadores de los programas de educación religiosa tanto en III ciclo como en educación diversificada. Estas variables propuestas responden así a una perspectiva laica en el sentido otorgado a la educación pública por

la sentencia de 2010 de la Sala Constitucional¹, concerniente a la neutralidad religiosa que debería orientar la educación religiosa en Costa Rica.

A partir de los diferentes ejes identificados en los programas educativos mencionados, se elaboró una

1 Sala Constitucional de Costa Rica (2010). Exp: 08-010483-0007-CO, Res. N° 2023-2010. Recuperado de: <http://sitios.poderjudicial.go.cr/salaconstitucional/Constitucion%20Politica/Sentencias/2010/10-002023.html>

conceptualización que los incorpora, así, en el caso de los temas generadores, se propuso el concepto de *derechos humanos*, que incluye los ejes de “dignidad humana”, “trabajo”, “justicia social” y “sexualidad”, delimitados para la investigación como sub-variables concretas en las nociones de *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, la increencia y religiones cristianas o no cristianas. En relación con el eje de “ciencia y 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 denominado en este estudio *ética ambiental y tecno-científica*.

Con respecto 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 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 que se sugirió en esta investigación como variable, fue más bien *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 definida como *técnicas didácticas*, que aunque no se identificó en los ejes localizados en los programas educativos, buscó incorporar como variable, la necesidad de actividades participativas en esta materia (lecturas, exposiciones, trabajos grupales, reflexión grupal en la clase, entre otros), una necesidad señalada por el personal docente y por el estudiantado entrevistado en los distintos estudios revisados para los antecedentes de la investigación. El siguiente cuadro expone la definición de variables sobre la cual se fundamentó la investigación.

Cuadro 2. Variables utilizadas en la investigación

Definición conceptual	Definición operativa
<p style="text-align: center;">Tema generador</p> <p>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)</p> <p>Sub-variables a operativizar:</p> <p>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)</p> <p>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)</p> <p>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)</p>	<p>Tres preguntas administradas mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa (una pregunta por cada sub-variable)</p>

Definición conceptual	Definición operativa
<p style="text-align: center;">Tema generador</p> <p>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)</p> <p>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)</p>	<p>Una pregunta administrada mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa</p>
<p style="text-align: center;">Tema generador</p> <p>3. Ética intercultural para la convivencia La ética intercultural busca:</p> <p>(...) 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. (Billbeny 2002, 119)</p> <p>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)</p>	<p>Una pregunta administrada mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa</p>

Definición conceptual	Definición operativa
<p style="text-align: center;">Tema generador</p> <p>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)</p>	<p>Una pregunta administrada mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa</p>
<p style="text-align: center;">Meta</p> <p>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)</p> <p>La <i>intervención comunitaria</i>, el <i>desarrollo comunitario</i> y la <i>organización de la comunidad</i> 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)</p>	<p>Una pregunta administrada mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa</p>
<p style="text-align: center;">Actividad de comprensión</p> <p>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 2010, 5-6)</p>	<p>Una pregunta administrada mediante cuestionario escrito a muestra de población docente especializada en educación religiosa</p>

El trabajo de campo

Con el fin de alcanzar el segundo objetivo específico de la investigación; relacionar la práctica pedagógica con el uso de elementos del contexto socio-cultural costarricense, se utilizaron las variables citadas para crear un instrumento cuantitativo, un cuestionario, así como también se definió la población de estudio de toda la investigación.

El tipo de muestra seleccionada para la aplicación de este cuestionario auto-administrado, fue de sujetos voluntarios de la población docente que imparte educación religiosa. Se eligió este tipo de muestra no generalizable, dado que el Ministerio de Educación Pública recolecta los datos de los docentes por centro educativo, por lo que los docentes de educación religiosa que imparten clases en dos colegios o en dos escuelas, aparecen contabilizados dos veces por el Departamento de Estadística de dicho Ministerio, lo cual representa un 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, la técnica utilizada en esta etapa de investigación fue la del sondeo de opinión, al ser imposible definir una muestra representativa cubierta por una encuesta.

La aplicación del cuestionario a los docentes inició el 20 de octubre de 2015 y finalizó el 3 de febrero de 2016, alcanzando 100 cuestionarios respondidos, cuyos datos fueron codificados y procesados para el análisis. En cuanto a las principales características socio-demográficas de esta población, más mujeres (57%) que hombres (41%) respondieron al cuestionario, luego, la mayoría de docentes se ubica en un rango de edad entre los 45 y 54 años (31%), seguidos del segmento etario entre 25 y 34 años (28%), a continuación se encuentra el grupo entre 35 y 44 años con un 22%, el sector entre 21 y 24 años con un 12%, y el grupo de 55 años y más con un 9%.

La mayoría de los docentes trabaja en I y II ciclo (53%), así como en III ciclo y educación diversificada (28%), también, se contó con representatividad de entre un 1% y un 6%, de 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 un 40% de Alajuela. De esta población docente, un 47% enseña solamente en un centro público, pero de ahí en adelante hay diversas combinaciones posibles, donde destaca un 14% que trabaja en tres centros públicos al mismo tiempo o incluso un 10% que

trabaja en dos centros públicos, lo cual demuestra la falseabilidad de los datos del Departamento de Estadística del MEP con respecto al número total de esta población.

Por otra parte, la segunda fase de la investigación, de tipo cualitativo, se desarrolló del 4 de abril al 21 de junio de 2016, y buscó responder al tercer objetivo del estudio: conocer las percepciones y expectativas del estudiantado sobre los contenidos y la estrategia pedagógica de la asignatura religión, esto se hizo mediante la transformación de las variables y los ítems

del cuestionario aplicado en la etapa cuantitativa, en temas y categorías para realizar diez grupos focales, con estudiantes de III ciclo y de educación diversificada de colegios públicos. Se seleccionó esta muestra estudiantil, puesto que los jóvenes en este grupo etario han recorrido toda la ruta escolar, lo cual implica el conocimiento de la currícula religiosa desde la primaria hasta el final de la educación secundaria, un hecho que confiere un valor comunicacional relevante a su experiencia. En el siguiente cuadro se observan algunos de los principales datos arrojados por los grupos focales.

Cuadro 3. Colegios participantes en los grupos focales

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

Fuente: Laura Fuentes Belgrave

En total, participaron 180 estudiantes, con un promedio de edad de 16 años, de los cuales 96 fueron mujeres y 84 hombres. La mayoría de estudiantes se identificaron como personas católicas, seguidas de personas cristianas evangélicas y personas sin religión, así como otras afiliaciones diversas.

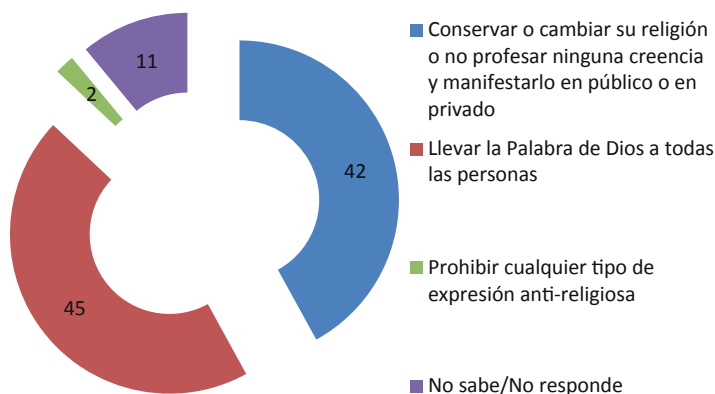
Los hallazgos de la investigación

Este estudio buscó analizar las diferencias y las semejanzas entre la práctica docente y la percepción estudiantil alrededor de la educación religiosa, comparando los resultados obtenidos en las dos fases de investigación. De forma general, los resultados muestran apreciaciones contradictorias sobre el quehacer de los docentes. Estos últimos aseguran de forma mayoritaria en el sondeo, que realizan una labor congruente con los principios pedagógicos

que promueve el Ministerio de Educación Pública, -a pesar de que esta institución haya oficializado programas educativos de innegable fondo cristiano-, mientras que los estudiantes cuestionan ampliamente estas prácticas educativas y, por ende, las respuestas de los profesores en lo concerniente a su ocupación.

El primer gráfico muestra que un 45% de docentes considera que el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión implica llevar la palabra de Dios a todas las personas, seguido por un 42% que piensa que este derecho incluye conservar o cambiar su religión o no profesar ninguna creencia y manifestarlo en público o en privado. Estas apreciaciones, se reflejan en las experiencias estudiantiles relatadas en los grupos focales. Como se observa en este testimonio: “El pastor también me daba

Gráfico 1. ¿Cuál opción incluye el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión?



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

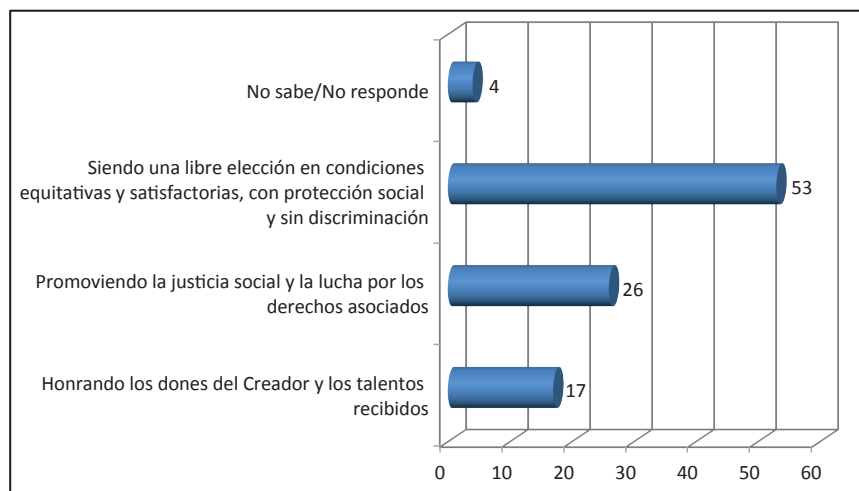
un material sólo para mí, pero la escuela estaba a la par de una iglesia y nos sacaban en horas lectivas y nos llevaban a misa” (Grupo focal realizado en Colegio Norma Steinvorth, San José de la Montaña, Heredia, 04/04/16).

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, mediante una imposición evangelizadora.

Si bien, la perspectiva de derechos humanos tiende a sobresalir en las respuestas de los docentes en relación con su labor vinculada 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, tal como

se aprecia en los gráficos posteriores, 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, como bien se señala en este testimonio: “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).

Gráfico 2. ¿Cómo puede el trabajo contribuir a la dignidad humana?



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

En la relación entre trabajo y dignidad humana, un 53% de docentes se inclina por considerar que el trabajo contribuye a la dignidad humana siendo una libre elección en condiciones equitativas y satisfactorias, con protección social y sin discriminación. Para las personas estudiantes, 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, con una contundente mayoría de 54% que afirma que colaboraría con la toma de decisiones responsables e informadas relativas a la salud sexual y reproductiva, de incluirse la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa.

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

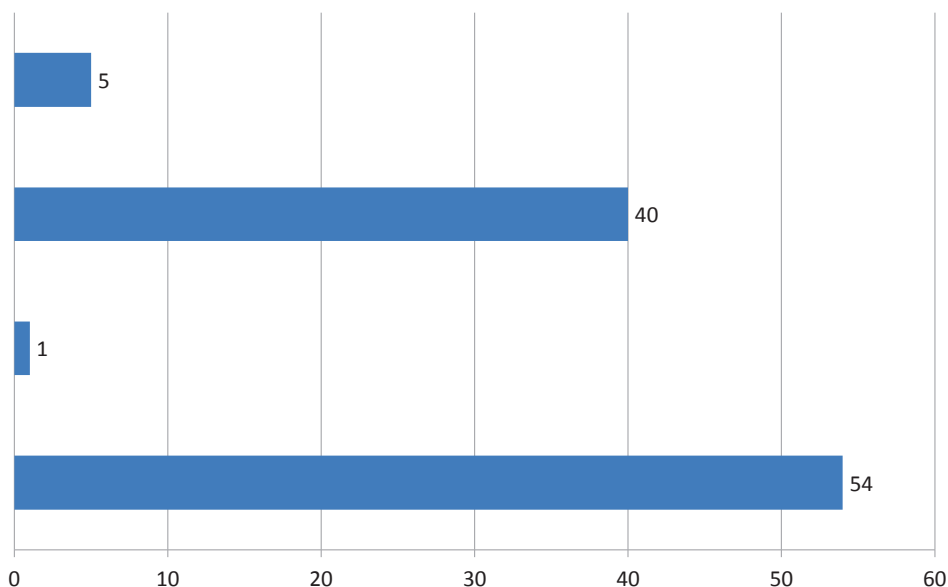
decía que eso estaba mal, que ella era lesbiana y se iba a condenar. (Grupo focal realizado en Colegio Norma Steinworth, San José de la Montaña, Heredia, 04/04/16)

En las clases, contrariamente a las respuestas de los docentes, los alumnos revelan que sus tutores promueven 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 temáticas de esta magnitud, pese al nada desdeñable 40% de docentes, que buscaría reforzar la moral y el aprendizaje de los valores cristianos si incluyera la sexualidad en sus clases.

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.

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

Gráfico 3. ¿Qué implica incluir la sexualidad como un eje transversal en la educación religiosa?

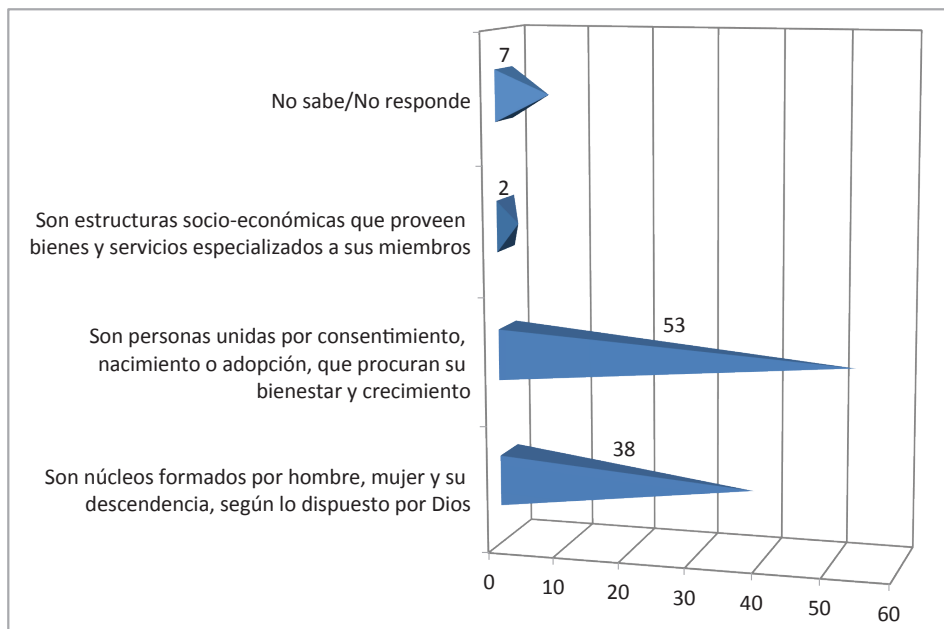


Fuente: Laura Fuentes Belgrave

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 la 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 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.

Gráfico 4. ¿Cuáles de estas ideas busca transmitir a los estudiantes sobre sus familias?



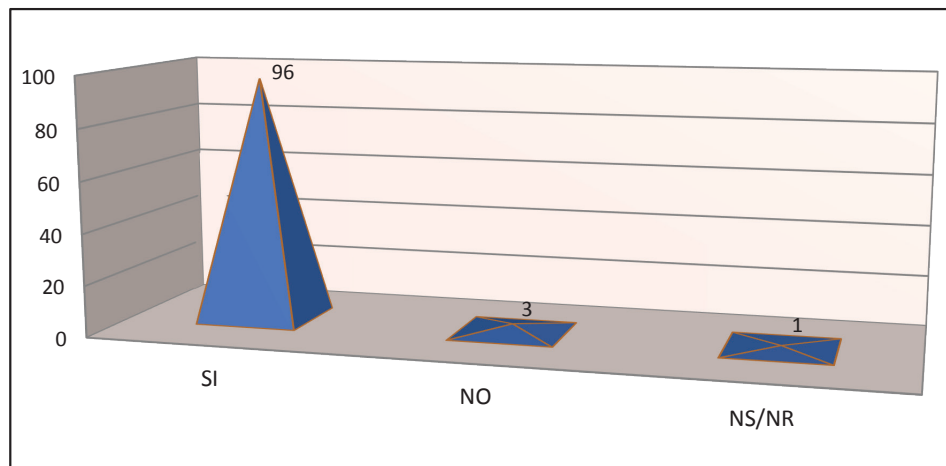
Fuente: Laura Fuentes Belgrave

En el sondeo, un 53% de docentes asevera que las familias serían personas unidas por consentimiento, nacimiento o adopción, que procuran su bienestar y crecimiento, a contrapelo de lo que predicaban en sus clases. Hay que notar que solamente un 38% afirma que serían núcleos formados por hombre, mujer y su descendencia, según lo dispuesto por Dios, una respuesta más conforme a lo narrado por los estudiantes.

En relación a los aspectos evaluados en torno a la ética intercultural para la convivencia, en las respuestas

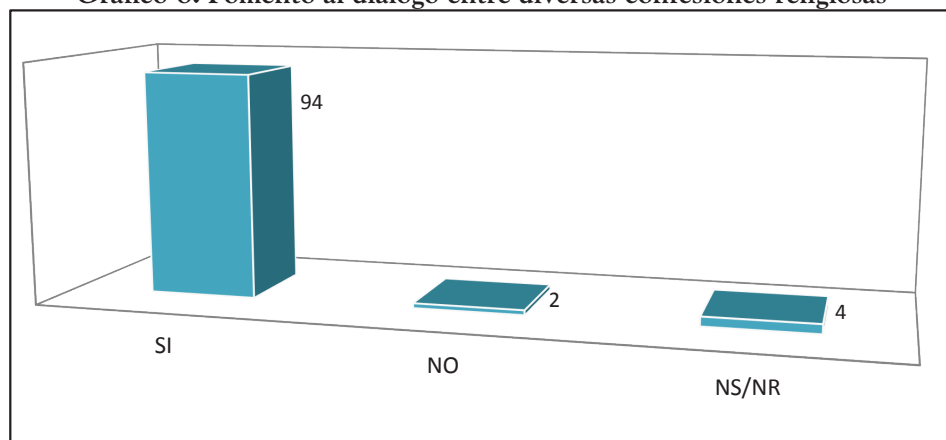
de los docentes predomina un tono políticamente correcto, que si bien se mantiene de forma general en el cuestionario, resalta específicamente en lo que concierne al reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural, el fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas y la interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes, que alcanzan porcentajes superiores al 90% de aplicación en toda la muestra de docentes que participó en el sondeo, como se observa en los próximos gráficos.

Gráfico 5. Reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural



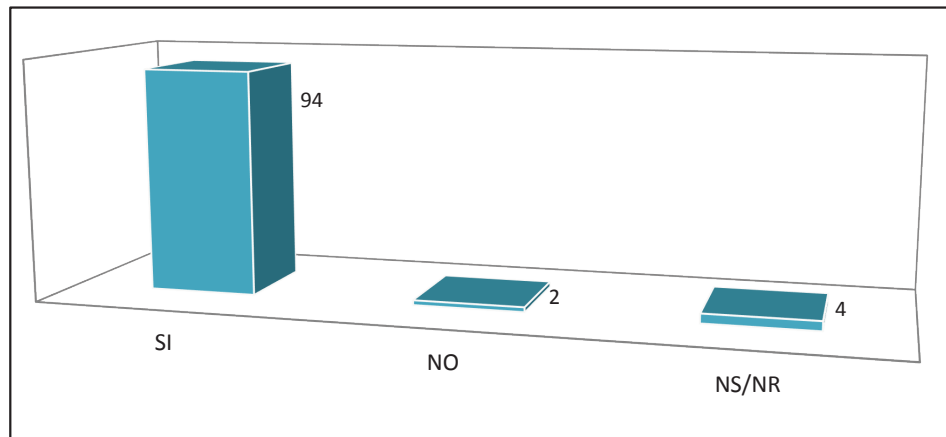
Fuente: Laura Fuentes Belgrave

Gráfico 6. Fomento al diálogo entre diversas confesiones religiosas



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

Gráfico 7. Interacción respetuosa entre creyentes y no creyentes



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

El profesorado brinda en relación con los asuntos expuestos en los gráficos precedentes, 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 real de conocer la historia y las narrativas sagradas de otras religiones y espiritualidades, al formar incluso, parte de familias interconviccionales.

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)

Por otra parte, según los estudiantes, el diálogo entre creyentes y no creyentes presenta conflicto en las clases, tanto para docentes como para alumnos. Como se observa en este testimonio: “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 Castilla, Barreal de Heredia, 05/04/16).

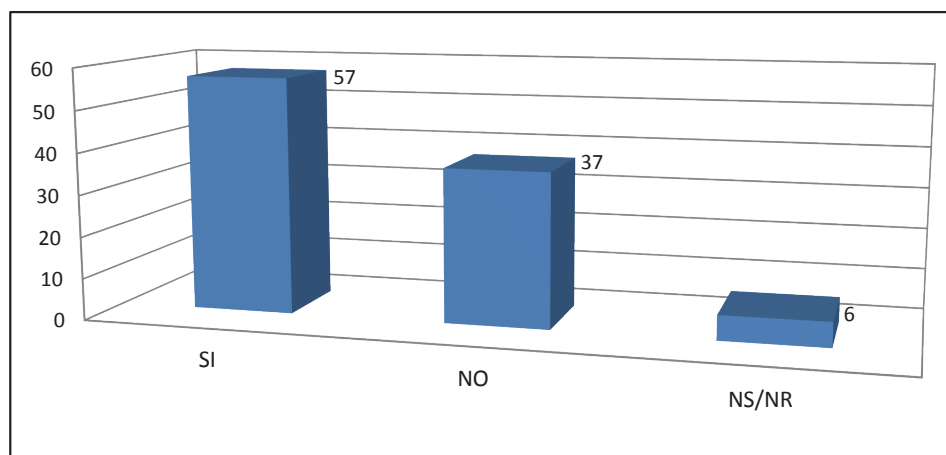
Pese a que el profesorado afirma mayoritariamente que promueve interacciones entre creyente y no creyentes, los colegas aseveran que el intercambio es ficticio y las condiciones para ello aún no existen, al estar la educación religiosa todavía colmada de prenociones sobre las personas sin religión, ateas y agnósticas; ideas compartidas tanto por profesores como por los adolescentes.

Por otra parte, como plantea el gráfico anterior, la exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes, que implica un accionar pedagógico contundente, ligado al territorio costarricense y sus raíces e influencias culturales, cuenta con menos docentes que la apliquen. Solamente un 57% de profesores realiza una acción educativa en este sentido, pese a

que también se encuentran otros comportamientos pedagógicos, capaces de entablar diálogos con tradiciones religiosas locales y foráneas, pero según los estudiantes aún son minoritarios:

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)

Gráfico 8. Exploración de espiritualidades indígenas y afrodescendientes



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

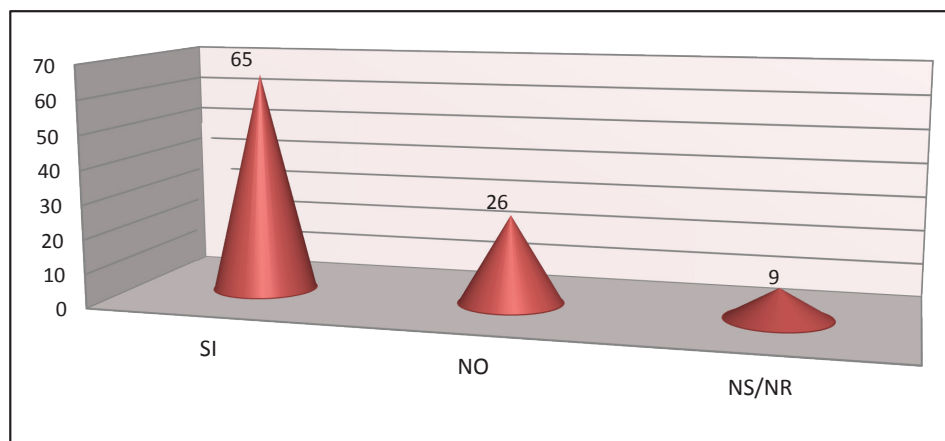
Si bien, en Costa Rica la educación religiosa no se supone que sea confesional en términos católicos, en razón de la resolución N° 2023-2010 de la Sala Constitucional que declara su neutralidad, en la práctica no funciona de esta forma, eludiendo las expectativas espirituales y de conocimiento en esta 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 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. Como se expresa en el siguiente comentario: “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).

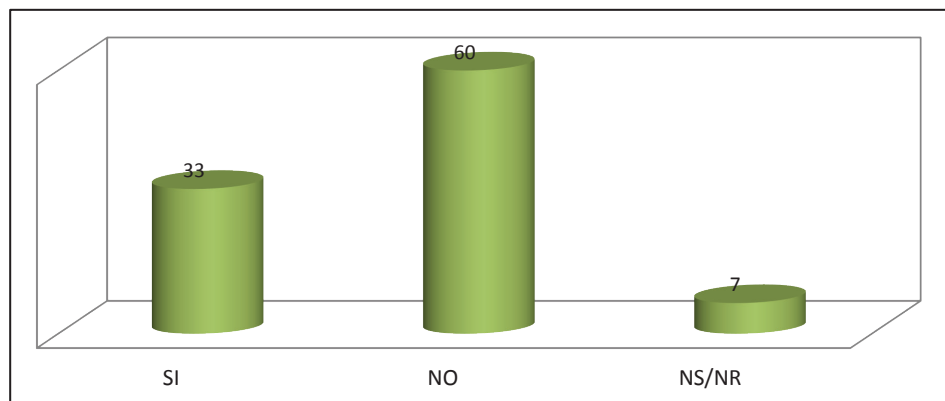
A pesar de las expectativas estudiantiles, como se observa en el gráfico anterior, un 65% de los docentes afirma la moral cristiana, y los estudiantes corroboran que en sus clases se les imparte la idea de Dios y la interpretación de la doctrina católica desde una visión prohibitiva y sacrificial, lo cual fustiga las vidas de las personas jóvenes, dado que se ignoran las situaciones de violencia en sus múltiples ramificaciones, que vive la

Gráfico 9. Afirmación de la moral cristiana



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

Gráfico 10. Aplicación literal de lecturas bíblicas



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

juventud 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 rechacen el hecho de aplicar la literalidad bíblica, con un 60% que así lo asevera, los colegas expresan testimonios que ponen en entredicho a sus tutores:

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)

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, prácticas de literalidad bíblica que solo serían admitidas por el 33% de la muestra de docentes, tal como lo muestra el siguiente gráfico.

Es relevante destacar que las diferencias porcentuales entre las respuestas de mujeres y hombres no tienden a ser significativas en el estudio, y por ello no se han mostrado gráficos vinculados a ello, aunque sí es necesario aclarar que las mujeres muestran posiciones levemente más tradicionales. Por pocos puntos porcentuales, ellas se muestran más inclinadas a reforzar los valores

cristianos y a llevar la Palabra de Dios a los estudiantes, un aspecto en el que también convergen los docentes ubicados en el rango de edad entre 25 y 34 años, especialmente en lo que atañe al reforzamiento de la moral cristiana, por otro lado, la evangelización es liderada por el sector etario entre 35 y 44 años. No obstante, las mujeres son menos propensas que los hombres a aplicar la literalidad bíblica en sus clases, aunque paradójicamente, sean estos últimos quienes dicen incentivar más la crítica.

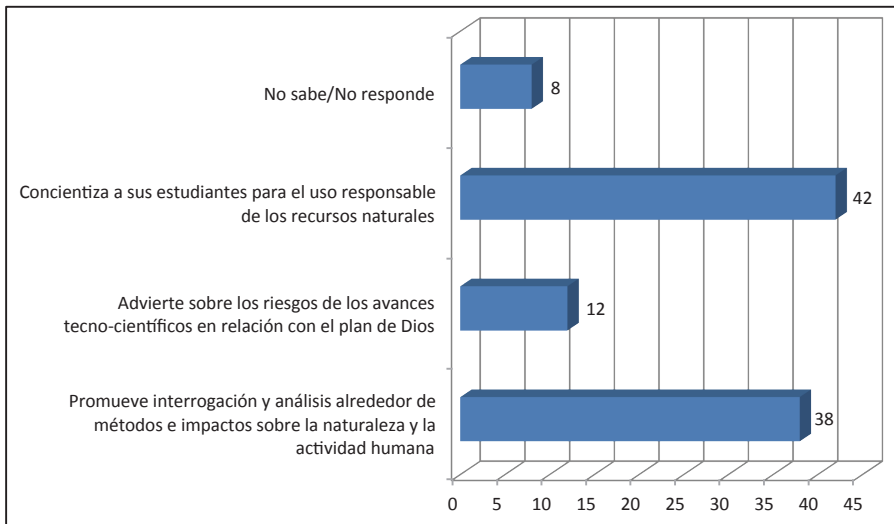
En cuanto a la ética ambiental y tecno-científica como tema generador en las clases de educación religiosa, la percepción estudiantil es que su desarrollo es prácticamente nulo, pese a

que los docentes se inclinan mayoritariamente en sus respuestas, por concientizar a sus estudiantes sobre el uso responsable de los recursos naturales, con un 42%, lo cual denota una posición anacrónica en el tratamiento de estos contenidos, seguido de un 38%, cuyo énfasis estaría en la interrogación y análisis sobre estos temas.

En las pocas ocasiones que el tema ha sido visto en clase, según el estudiantado, su tratamiento se caracteriza más por presentar relaciones conflictivas entre ciencia y religión.

Reflexionamos como que la ciencia había sido creada para negar la existencia de Dios. Yo no estoy de acuerdo,

Gráfico 11. ¿Cómo desarrolla la reflexión ética sobre ambiente, ciencia y tecnología en su clase?



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

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)

Esta perspectiva docente ni siquiera toma 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. Como se indica en este testimonio, recogido en el Colegio Conservatorio Castella: “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).

Según el alumnado, esta área 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.

Gráfico 12. ¿Qué incentiva en sus estudiantes para la realización de su proyecto de vida en la sociedad?



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

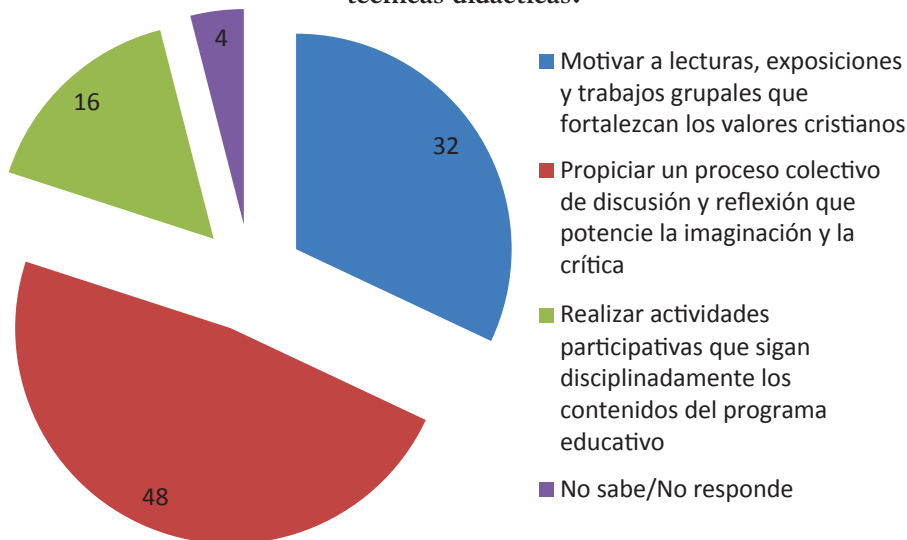
En este rubro, evaluado en el gráfico previo se encontró que, si bien el profesorado afirma incentivar la participación comunitaria con un 46%, la evangelización de los estudiantes también es promovida en un buen grado por un 25% de los docentes, así como un 26% promueve la capacidad de diálogo y la resolución alternativa de conflictos sociales.

Por otra parte, la aplicación y tipo de actividades de comprensión utilizadas en el aula, concebidas como técnicas didácticas, y sugeridas por Chacón (2010), como dinámicas vivenciales (las de animación y las de análisis), técnicas de actuación,

técnicas auditivas y audiovisuales, y técnicas visuales (técnicas escritas y técnicas gráficas), constituyen un aspecto donde también se comprueba la brecha entre las prácticas del profesorado y las percepciones de las personas estudiantes.

Para los estudiantes no se incentiva el pensamiento crítico ni la participación en clase, contrariamente a lo afirmado por los docentes, de los cuales 48% dice propiciar un proceso colectivo de discusión y reflexión que potencie la imaginación y la crítica, seguido de un 32% que motiva a lecturas, exposiciones y trabajos grupales

Gráfico 13. ¿Cuál es el enfoque que considera más importante para aplicar técnicas didácticas?



Fuente: Laura Fuentes Belgrave

que fortalezcan los valores cristianos. Como se lee a continuación:

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)

Según los estudiantes, existen transformaciones en curso, relacionadas con el interés de algunos docentes en promover las discusiones en clase, aunque este tipo de dinámica todavía es de escala reducida, pues la mayoría de profesores continúa solicitando víveres a sus estudiantes con el fin de hacerlos aprobar la materia, poniendo en práctica una metodología poco pedagógica.

Conclusiones

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 están renovándose, en comunicación con los intereses y las demandas estudiantiles, contextualizados en un cuadro de transformaciones

socio-culturales de la sociedad costarricense. Esta minoría podría subvertir el *habitus* (Bourdieu, 1990) 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 solo ignora la complejidad de la convivencia intercultural e interreligiosa, sino que también reproduce discriminación hacia distintos sectores sociales.

Los educandos que participan en los grupos focales caracterizan las 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.

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.

Bibliografía

- Asamblea General de la ONU. 1948. Artículo 18. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Bilbeny, Norbert. 2002. *Por una causa común. Ética para La diversidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- 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.
- 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: 483-488.
- Facio, Alda. 2003. "Los derechos humanos desde una perspectiva de género y las políticas públicas". *Otras miradas, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes*, junio, año/vol. 3, número 001: 15-26.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2001. *Transformación Intercultural de la Filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hernández Freeman, Leopoldo. 2009. "La participación comunitaria como proceso sociocultural". *Boletín Entre Líneas*, Año III, No. 3-4, jul.-Dic.: 1-11.
- 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: 37-48.
- 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: 67-85.

UNICEF/UDELAR. 2003. *Nuevas formas de familia: Perspectivas nacionales e internacionales*. Montevideo: UNICEF-UDELAR.

Vanier Institute of the Family. *Definition of family*. 2015. Web Canadá. Recuperado el 20/08/15 de: http://www.vanierinstitute.ca/definition_of_family_fr

La Opinión Consultiva y los retos que se derivan para la educación religiosa en Costa Rica

The Advisory Opinion and the challenges that arise for religious education in Costa Rica

Kattia Isabel Castro Flores
Universidad Nacional de Costa Rica

Resumen

La Opinión Consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos ofrece una interpretación sobre la sexualidad humana, la identidad de género y el concepto de familia, que resulta opuesta a las promovidas por la educación religiosa. Esta discrepancia contribuye a la confrontación social que se experimenta en Costa Rica alrededor de estas temáticas. Se hace necesaria la búsqueda de caminos que promuevan una sana convivencia en medio de la diversidad social y de creencias, que constituyen la identidad costarricense.

Palabras clave: educación religiosa, sexualidad humana, identidad de género, concepto de familia, convivencia social

Abstract

The Advisory Opinion of the Inter-American Court of Human Rights offers an interpretation of human sexuality, gender identity and the concept of family, which is the opposite of those promoted by religious education. This discrepancy contributes to the social confrontation that is experienced in Costa Rica around these topics. It is necessary the search for paths that promote a healthy coexistence amid the social diversity and beliefs that constitute the Costa Rican identity.

Keywords: religious education, human sexuality, gender identity, family concept, social coexistence

Introducción

La Corte Interamericana de Derechos Humanos emitió el 9 de enero del 2018 una resolución (OC-24-17)¹ en relación a los derechos de las personas de la llamada comunidad LGTBI². Este hecho representa un giro sustancial en el imaginario de la identidad nacional hegemónica que, por concebirse como el verdadero, goza del estatus de aceptación social. Ese imaginario ha invisibilizado, negado y rechazado las expresiones de diversidad sexual presentes en el país, al igual que lo hace con otras formas de diversidad cultural y religiosa.

La Opinión Consultiva representa un partaguas en la historia del país. En adelante el Estado Costarricense está obligado a realizar una serie de cambios jurídicos que incorporen los lineamientos de ahí emanados. Esto implica la realización de matrimonios entre personas del mismo sexo y la consiguiente protección a estas uniones, de la misma forma que está estipulado para los matrimonios entre personas heterosexuales. También se debe realizar el cambio de nombre, según la

identidad de género que sea asumida por las personas.

De todos los retos que se derivan de la Opinión Consultiva, quizá el mayor sea el cambio cultural mediante el cual se asuma plenamente el hecho de que también se consideran familia a los grupos conformados por personas del mismo sexo, y se respete y legitime a las personas que desean cambiar de nombre a partir de su identidad de género. En esta tarea es fundamental el papel que juega la educación en general y la educación religiosa en particular; pues a través de ellas se han promovido los valores y la moral católica como los únicos válidos, generando rechazo, descalificación y condena de todo lo que no se ajuste a estos postulados. Reconocer estas deficiencias en el modelo educativo es imprescindible para posicionarse desde otro paradigma más respetuoso e inclusivo de las diversidades.

En este sentido, es importante recuperar lo que señala Méndez (2010) en relación a los intereses de la educación.

José Mario Méndez, al exponer los argumentos que motivaron la revisión de los planes de estudio del Bachillerato en Enseñanza de la Religión en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, señala que

1 El contenido de la resolución se dio a conocer hasta el 9 de enero del 2018, aunque estaba lista desde el mes de noviembre del año anterior.

2 Con estas siglas se designan colectivamente a las personas de la llamada "diversidad sexual": lesbianas, gays, transgéneros, bisexuales, intersex (Políticas de Géneros y Diversidad Sexual de la Iglesia Luterana Costarricense 2016).

(...) la primera razón fue la convicción de que desde una educación religiosa anclada en una única perspectiva religiosa es imposible hacerse cargo de la diversidad de creencias y experiencias religiosas de la sociedad costarricense: sería una educación parcial y fragmentaria. (Méndez 2018, 47)

La influencia del componente religioso católico en la educación y su ascendente en la conformación de la identidad hegemónica costarricense, se remonta a la época colonial. En esta construcción no han faltado las tensiones, pero se recurre a ocultarlas para no alterar la supuesta unanimidad respecto a la identidad costarricense, construida a expensas de la negación de otros elementos poco apreciados. Acá se mencionan algunos de esos hitos con el propósito de evidenciar la complejidad de los procesos históricos que se han dado, por ejemplo, en 1886 la reforma educativa en el marco de las reformas liberales, buscó separar la educación de la tutela católica, proceso que no se consolidó del todo; luego vino la disputa entre la legislación civil y las creencias católicas en torno al tema del divorcio.

En 1907 se desencadenó en Heredia un enfrentamiento entre las autoridades religiosas y el Ministerio de Educación Pública, ya que la primera lideró una fuerte oposición a que se enseñara en el Liceo de Heredia la teoría de la evolución. A criterio de las autoridades

religiosas y de parte de la feligresía cristiana, estas enseñanzas ponían en peligro la fe³. Es notoria la férrea oposición que la Iglesia católica también ha presentado a iniciativas que buscan la promoción de la planificación familiar y la educación sexual laica y científica, por considerar que estas contravienen su doctrina y su moral.

El no reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa ha generado en el pasado episodios de tensión social. En pleno siglo XXI la Opinión Consultiva actualiza nuevamente la disputa entre los postulados de la fe y la moral católica, con la identidad diversa de la ciudadanía costarricense. Las conclusiones de la Opinión Consultiva levantan los reclamos de la comunidad católica y cristiana en general, puesto que no hay compatibilidad en sus doctrinas con los temas abordados: el concepto de familia, la sexualidad humana y la identidad de género.

Las iglesias tienen espacios propios para enseñar sus creencias y celebrar su fe, sin que esto sea adversado o impedido por nadie. El Estado Costarricense, como un estado democrático y de derecho que defiende la libertad de culto, tiene la obligación de garantizar las condiciones para que ello

3 Iván Molina Jiménez expone el conflicto en su libro *La ciudad de los monos: Roberto Brenes Mesén, los católicos heredianos y el conflicto cultural de 1907 en Costa Rica*. 2008. Costa Rica: EUNA.

acontezca. Sin embargo, el conflicto se genera cuando se utilizan los espacios y recursos públicos para promover una única visión de mundo, queriendo además imponerla a toda la sociedad, lesionando los derechos de personas y grupos que no comparten los postulados y las normas que se promueven. Esto es precisamente lo que sucede con la educación religiosa, en tanto que esta materia es una asignatura del plan de estudios del sistema educativo costarricense, desde que se decretó en 1940. A lo largo de los 79 años que la asignatura ha formado parte del sistema educativo nacional, los programas han sufrido variaciones, pero ninguna de ellas en torno a los temas de la sexualidad humana y el concepto de familia. En estos puntos hay una total convergencia y unanimidad con los criterios del magisterio oficial de la Iglesia católica, mismos que difieren radicalmente de lo estipulado por la Opinión Consultiva. Los criterios disonantes, son propios de sociedades democráticas, siempre y cuando haya un reconocimiento de su existencia y el necesario respeto mutuo. En el caso de la educación religiosa, para los temas de familia y sexualidad, se toman únicamente contenidos que responden a las creencias particulares de la Iglesia católica, así como a sus valores morales. Desde su punto de vista particular, se condenan las visiones de otros actores sociales, contribuyendo con esas posturas a la confrontación social.

Las autoridades del Departamento de Educación Religiosa deben asumir su responsabilidad frente a los conflictos que generan su falta de apertura al reconocimiento de otros modelos de ver la familia y la sexualidad. Se hace urgente que en el corto plazo se realice la modificación necesaria para adaptar el Programa de Educación Religiosa a la nueva realidad jurídica y cultural del país en el campo del reconocimiento de los derechos de la población LGTBI y de las conformaciones familiares que no se ajustan al ideal de familia que promueve el dogma católico⁴.

1. Antecedentes inmediatos de la consulta realizada a la Corte Interamericana de Derechos Humanos

En Costa Rica el código de Familia data de 1974. Este a su vez es heredero de principios provenientes del Código General de 1841, donde el matrimonio tenía carácter de sacramento, en plena concordancia con los postulados de la Iglesia católica, romana y apostólica. De esta larga tradición se infiere el contenido de lo consignado en el actual Código de Familia: “Es legalmente imposible el matrimonio entre personas del mismo sexo”⁵. Lo anterior

4 Ver por ejemplo la Encíclica *Humanae Vitae* (1968), Código de Derecho Canónico (cánones 1055 a 1165) y la exhortación apostólica *Familiaris Consortio* (1981), el Catecismo de la Iglesia Católica (1997) (numerales 1601-1658).

5 Código de Familia de Costa Rica, capítulo 14, inciso 6.

deja en el desamparo jurídico a las personas del mismo sexo que están en vínculos de pareja y a las que no les son reconocidos los derechos que tienen las parejas heterosexuales. Atendiendo a esta realidad, el Gobierno de la República de Costa Rica, bajo la administración Solís Rivera presentó el 18 de mayo del 2016, una consulta a la Corte Interamericana de Derechos humanos en relación a los derechos de la población LGTBI. Específicamente se buscaba aclarar si la normativa costarricense relacionada con la identidad de género está en concordancia con la Convención Americana sobre Derechos Humanos, de la cual el Estado de Costa Rica es signatario. También se consultó en relación al reconocimiento de los derechos patrimoniales derivados de la unión entre personas del mismo sexo. Después de casi dos años de debates y consultas, que se extendieron desde el 21 de agosto del 2016 hasta el 14 de febrero del 2017, el 9 de enero del año 2018, la Corte IDH hizo público su pronunciamiento. El documento señala claramente la obligación del Estado de reconocer y garantizar todos los derechos que se deriven de un vínculo familiar entre personas del mismo sexo de conformidad con lo establecido en los artículos 11.2 y 17.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos. Además se establece que se debe dar la posibilidad a las personas de definir su identidad sexual en

los documentos oficiales por medio de un trámite expedito⁶.

2. Contexto en el que se da la resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos

El fallo de la Corte IDH se dio en medio de la campaña electoral en curso, misma que se había caracterizado por mensajes centrados en la defensa de un modelo único de familia y de la oposición férrea al reconocimiento de los derechos de la población LGTBI, así como a temas relacionados con los derechos sexuales y reproductivos, y a la educación de la sexualidad desde una perspectiva laica y científica.

Lo dictaminado por la Corte IDH se convirtió rápidamente en caldo de cultivo para el recrudecimiento de una campaña electoral enfocada principalmente en alertar sobre la degradación moral de la sociedad, anunciar la destrucción de la familia, la homosexualización de la niñez, la pérdida de valores y, por ende, de la identidad costarricense.

El partido Restauración Nacional, denominado de tendencia cristiano-evangélica, se destacó por liderar la campaña en contra de lo expuesto por la Opinión Consultiva. Abiertamente contó con el apoyo decidido de otros

6 Opinión Consultiva Corte Interamericana de Derechos Humanos OC-24-2017. Recuperado de: www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf

partidos políticos, la Conferencia Episcopal de Costa Rica y también de la Alianza Evangélica Costarricense. A pesar de las diferencias sustantivas en otros temas, en los concernientes a la sexualidad humana y la conformación de la familia, todos estos grupos establecen gran sintonía.

El partido Restauración Nacional fue fundado por Carlos Avendaño Orozco, luego de una disputa interna dentro del partido Renovación Costarricense de donde se deriva.

En las elecciones del 2006, obtuvieron una representación en la Asamblea que se repitió en las elecciones del 2010. Para el año 2013, el partido logra inscribirse a nivel nacional y propone al mismo Carlos Avendaño como candidato presidencial para las elecciones del año siguiente. En esa oportunidad consiguen un único diputado, el señor Fabricio Alvarado, que se convertirá posteriormente en el candidato presidencial para las elecciones del 2018.

Como parte de un complejo proceso electoral que se vio favorecido, entre otras cosas, por el ambiente de polarización social a raíz de la Opinión Consultiva, la figura de Fabricio Alvarado y su discurso tuvieron un crecimiento exponencial, que lo llevó a posicionarse en unas pocas semanas entre los primeros lugares de las encuestas. Fabricio Alvarado llegó incluso a proponer el retiro de Costa Rica de la CIDH para evitar,

según su parecer, que esta resolución se llegara a aplicar.

Las elecciones presidenciales se realizaron el 4 de febrero y Restauración Nacional logró la mayoría de los votos válidos emitidos. Como la cantidad de votos obtenidos no alcanzó el porcentaje mínimo establecido para alcanzar la presidencia de la República, se convocó a una segunda ronda, misma que se celebró el 1 de abril. Carlos Alvarado Quesada resultó, en esta ocasión, electo como Presidente de Costa Rica. Pese a que Fabricio Alvarado no logró llegar a la presidencia de la República, recibió un apoyo considerable y dejó en evidencia que en el país existe una fuerte oposición hacia el avance y reconocimiento de derechos humanos para la comunidad LGTBI y derechos sexuales y reproductivos, y a la idea de ampliar el concepto de familia. Lo anterior significa un enorme reto para la convivencia pacífica nacional, en tanto que las elecciones presidenciales dejaron patente que entre la población costarricense hay miradas y posturas disímiles sobre temas de alto impacto emocional y simbólico, como los señalados. El componente religioso hegemónico fue uno de los elementos más convocados en las discusiones sobre estas temáticas. La preponderancia de visiones fundamentalistas y dogmáticas contribuyó a exacerbar discursos que se materializaron en amenazas, ofensas y hasta en agresiones físicas.

La coyuntura electoral dejó al descubierto las profundas fracturas de la sociedad costarricense, que muchas veces se maquillan con la idiosincrasia del “pura vida”, una paz que se cimenta en la uniformidad y oculta las diferencias existentes pues las ve como amenazas. Lo sucedido durante el proceso electoral es un despertar un tanto violento, pero despertar al fin, de un sueño cultivado sobre falacias en torno a la identidad del ser costarricense, en donde los procesos educativos han jugado un papel preponderante sobre el cual es necesario reflexionar y tomar acciones correctivas.

Empeñarse en mantener vigente un modelo de educación religiosa que propone una única visión de mundo, negando la existencia de la alteridad es una acción poco consecuente con el escenario actual del país. La coyuntura socio-política del proceso electoral, deja en evidencia las debilidades de un modelo educativo poco inclusivo y respetuoso de las diversidades. Corresponde entonces avanzar hacia modelos que reconozcan, valoren e incluyan las diversidades en todas sus expresiones; este parece ser el único camino viable para construir relaciones respetuosas y pacíficas.

Los procesos educativos tradicionales encuentran gran resonancia en el espacio social cotidiano, donde se ven reforzados continuamente con creencias y prácticas que visualizan lo

diverso como amenaza al orden establecido. Se considera lo verdadero y lo bueno a visiones de mundo que tienen mayor vigencia en el tiempo, sin analizar que su establecimiento corresponde con un proceso que ha buscado precisamente posicionar unos valores en detrimento de otros y que todo es parte de un proceso de adoctrinamiento. Méndez (2010) recuerda que la educación promueve intereses particulares. Por eso es importante romper la visión ingenua y asumir la responsabilidad que implica presentar únicamente un acercamiento de la realidad que es múltiple y compleja.

Es por lo anterior que se hace urgente una revisión y modificación del actual enfoque educativo, particularmente en educación religiosa, con el fin de rectificar y superar deficiencias que lesionan derechos fundamentales de las personas y que, por lo tanto, no abonan para la convivencia respetuosa.

a. Postura de la Conferencia Episcopal de Costa Rica

La postura de la Iglesia católica en relación al matrimonio es tajante: el vínculo matrimonial solo se puede dar entre un hombre y una mujer, tal como lo ha establecido la tradición de la Iglesia católica que eleva el vínculo matrimonial a la categoría de sacramento, por creerlo instituido por Dios.

En reiteradas ocasiones la jerarquía eclesiástica católica se ha pronunciado en contra de aceptar el reconocimiento del matrimonio entre personas del mismo sexo. La Conferencia Episcopal de Costa Rica, mediante una carta enviada a la comisión de Asuntos Jurídicos de la Asamblea, con fecha 26 de julio de 2012, emite criterios sobre el expediente 17844 (Proyecto de ley para la regulación de las uniones de hecho entre personas del mismo sexo). En dicha carta repiten la doctrina: el matrimonio es la unión entre un hombre y una mujer, es decir una unión matrimonial monogámica heterosexual, de conformidad con los principios del cristianismo⁷.

El comunicado de la Conferencia Episcopal, emitido el 10 de enero del 2018, en el marco de la polémica suscitada por la OC-24-17, se inscribe dentro del ya conocido discurso:

Consecuentes con estos valores extraídos de la Moral Universal y la Palabra de Dios, seguiremos enseñando que el matrimonio es un don de la creación. No hay una realidad análoga que se le pueda igualar. No es una unión cualquiera entre personas; tiene características propias e irrenunciables, que hacen del matrimonio la base de la familia y de la sociedad y por ende rechazamos los conceptos esgrimidos en la citada opinión consultiva, pues se

contraponen a la enseñanza perenne del Evangelio predicado por la Iglesia y al Bien Común de la sociedad. (CECOR 2018, numeral 7)

Más adelante, en el mismo comunicado los obispos hacen un llamado a toda la ciudadanía

(...) a estar vigilantes de las decisiones de nuestros gobernantes en los próximos días y semanas, con el fin de que actué siempre en beneficio de todos los habitantes y no solo en atención a un grupo de personas. Esta vigilancia no supone menosprecio ni discriminación a persona alguna. (CECOR 2018, numeral 8)

En la Constitución Política Costarricense, en el Artículo 75, se indica que “La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la del Estado, 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”. Lo expresado en el artículo 75, responde a una larga relación entre la Iglesia católica y el Estado costarricense, que tiene sus raíces en la historia de la conquista, la colonia y el proceso de independencia de nuestro país. La intención de la jerarquía católica ha sido mantener su hegemonía en la construcción de la identidad costarricense imponiendo sus creencias y su moral por medio de la educación en general y de la educación religiosa

7 CECOR. Recuperado de: www.iglesiacr.org/2014-1/PDF/19Boletin19.pdf

en particular⁸. Por condicionamientos culturales esta hegemonía no fue tan abiertamente cuestionada, pero los tiempos han cambiado y ahora está creciendo una nueva sensibilidad que no acepta las imposiciones que hacen uso del argumento de la fuerza o la autoridad religiosa. Se hace necesario recurrir al diálogo, al consenso y al respeto para lograr una convivencia pacífica en medio de la diversidad de creencias y convicciones que caracterizan la sociedad actual.

b. Posicionamiento conjunto de actores cristianos

Esta estrategia expresa un fenómeno socio-religioso de reciente data, que pone en evidencia la pérdida de hegemonía de la Iglesia católica y el creciente crecimiento de otras expresiones del cristianismo en el país. A pesar de las diferencias dogmáticas y litúrgicas entre las denominaciones cristianas, son capaces de hacer causa común alrededor de los temas en los que si hay consenso. Esto da origen al posicionamiento conjunto realizado el 18 de enero del 2018, realizado entre el arzobispo José Rafael Quirós, presidente de la

Conferencia Episcopal, y el presidente de la Federación Alianza Evangélica Costarricense, Jorge Gómez. Ambos firman un texto donde se reafirma “el valor absoluto de la vida humana desde su concepción” (numeral 1) y son enfáticos en afirmar que “la familia que se basa en el matrimonio debe encontrar el apoyo y protección del Estado. Más allá de las imposiciones internacionales” (numeral 2), lo anterior en oposición a lo dictaminado por la Opinión Consultiva.

c. La postura de algunas personas legisladoras

De la misma manera en que lo hicieron las autoridades religiosas cristianas, también algunas personas diputadas manifestaron su inconformidad con lo dictaminado por la Opinión Consultiva. Del total de 57 diputados que conforman la Asamblea Legislativa en Costa Rica, 22 enviaron una carta de protesta en contra de la respuesta de la Corte IDH. Entre los argumentos que se esgrimen para justificar la postura de rechazo, está un mal enfoque de la supuesta injerencia de los organismos de derechos humanos en la soberanía nacional.

d. Los pasos dados en firme y los pasos pendientes

El lunes 14 de mayo del 2018, en la sesión N°49-2018, el Tribunal

8 En el texto Solano, Edgar. “La participación del clero costarricense en las campañas políticas de 1889 y 1894,” *Diálogos. Revista Electrónica de Historia* (2010): 1-21. El texto da cuenta de la participación del clero en la política electoral, con el objetivo de restituir la enseñanza religiosa en los centros costeados por el Estado y buscando el resguardo de las órdenes religiosas en el país.

Supremo de Elecciones⁹, después de conocer el informe técnico preparado por la comisión interna que estudió la Opinión Consultiva (OC-24/17) de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, así como las recomendaciones registrales que esa comisión formuló, dio luz verde al cambio de nombre por identidad de género autopercebida para las personas que así lo soliciten al Registro Civil. Es decir, cada persona podrá escoger si en su documento de identidad aparece como hombre o como mujer, independientemente de su sexo biológico.

La diputada Xiomara Rodríguez, de Restauración Nacional, se mostró preocupada por la resolución del Tribunal Supremo Electoral, que permite el cambio de nombre en la cédula de identidad. En su opinión, este hecho va a agravar la actual crisis de la CCSS, pues deduce que todas las personas a las que se les facilite el cambio de nombre en su documento de identidad, van a solicitar cirugías para cambio de sexo¹⁰, apreciación que carece de sustento.

Está pendiente la puesta en práctica del matrimonio de parejas del mismo sexo, de manera que

su vínculo familiar quede protegido en las mismas condiciones que las parejas heterosexuales, tal como le expresa el Código de Familia vigente. El TSE argumenta que no le corresponde al Registro Civil autorizar o no la celebración de estos matrimonios, pues alega que su función es solamente registral. Ahora queda pendiente dejar sin efecto el artículo 14.6 del Código de Familia, que señala que el matrimonio se lleva a cabo entre personas de sexo opuesto. La anulación o derogación de ese inciso, es una tarea que le corresponde a la Sala Constitucional o a la Asamblea Legislativa respectivamente.

El 8 de agosto del 2018, mediante la Sentencia N°2018-12782, la Sala Constitucional resolvió la acción de inconstitucionalidad número 15-13971-0007-CO contra el inciso 6 del artículo 14 del Código de Familia. En dicha sentencia se establece un plazo de 18 meses para que entre en vigencia el matrimonio entre personas del mismo sexo. El plazo otorgado permite a la Asamblea Legislativa tener la oportunidad de hacer lo propio para adecuar la legislación al respecto, de no hacerlo el inciso 6 del artículo 14 del Código de Familia quedará sin efecto de manera automática, una vez cumplido el tiempo establecido.

9 Acta del TSE del día 14 de mayo del 2018. Recuperado de <http://www.tse.go.cr/actas/2018/49-2018-extraordinaria-del-14-de-mayo-de-2018.html>

10 Recuperado de <https://www.elmundo.cr/costa-rica/diputada-afirma-que-cambio-de-nombre-en-cedula-afectaria-el-sistema-de-salud/>

3. De una identidad homogénea a la construcción de una identidad inclusiva

La conformación de la identidad costarricense ha estado marcada por fuertes intereses, en donde se marginaron muchos de los elementos de la diversidad que conforma esta nación. La educación ha sido sin duda un vehículo privilegiado para la invisibilización y estigmatización de algunos de los grupos culturales, étnicos y religiosos, que están presentes en el territorio y lo mismo ocurre con sus aportes a la identidad nacional. La coyuntura socio-cultural y política generada por la Opinión Consultiva, dejó al descubierto el contraste entre el imaginario que exalta ciertas características del ser costarricense, como la amistad, la acogida, el respeto y la paz, así como la armonía con la naturaleza y la vida cotidiana, donde se dan las relaciones humanas en las que están presentes la violencia en todas sus formas, la misoginia, la homofobia, la xenofobia, la intolerancia a las diferencias de pensamiento y de actuación de las personas, así como un alto nivel de depredación del ambiente. Es la educación en general y la educación religiosa en particular, la que debe contribuir a mirar estas profundas fracturas, reconocerlas e incorporadas, no ya en la imagen idealizada de la identidad costarricense, sino la identidad histórica, contradictoria, rica y diversa que nos conforma.

La sociedad costarricense cuenta con una larga y profunda tradición religiosa, de fuerte acento católico conservador. Esto ha propiciado un acercamiento monocultural a muchos fenómenos y realidades diversas del acontecer nacional. Incluso la misma legislación y las políticas públicas se encuentran permeadas por esas miradas que resultan ser parciales y discriminatorias para muchas personas, al no incorporar otras miradas, expresiones, experiencias y búsquedas de sentidos de vida. La Conferencia Episcopal ha tenido el monopolio de la Educación Religiosa en el país¹¹, lo que le ha permitido replicar y sostener sus dogmas. De manera que para muchas personas hay una total correspondencia entre la identidad nacional y los valores católicos. Esto, por otra parte, se traduce en rechazo, condena y sanción social para todo lo que no se ajuste a estos parámetros. Sin duda el rol que ha jugado la educación religiosa formal y no formal en la conformación de criterios sobre lo que se espera de las mujeres, así como la mirada sobre la sexualidad y sus roles en la vida de las personas, juega un papel fundamental. De aquí deriva la necesidad de hacer un cambio en el enfoque para abordar la diversidad religiosa y sus aportes a la identidad nacional. Es urgente también mostrar cómo los

11 Alexander Cortés, "La educación religiosa en Costa Rica. Aproximaciones teóricas del campo religioso," *Revista Espiga* (enero-junio 2013): 97-119.

actores religiosos no tienen las mismas posiciones conservadoras y hay muchos que son activistas y promueven la inclusión, el respeto y la aceptación plena de la población LGTBI. Abrir las oportunidades de ampliar el panorama del conocimiento, tendrá como consecuencia el enriquecimiento en la formación de personas con criterios y visiones plurales, lo que se revertirá en espacios sociales más inclusivos y justos donde sea posible la convivencia en respeto y equidad.

La sociedad costarricense debe abocarse a consolidar la tradición democrática que le ha caracterizado y para ello es importante dar cabida en igualdad de oportunidades a los diferentes actores sociales. La Iglesia católica debe ajustar sus expectativas a un contexto donde los autoritarismos van dando paso a los diálogos desde una perspectiva intercultural donde no hay lugar para el establecimiento de jerarquías culturales porque cada una tiene pleno reconocimiento en la sinfonía de la identidad nacional.

Tanto los jerarcas de la Iglesia católica y de la Alianza Evangélica, están en su derecho de mantener su tradicional concepto de familia y de promover la identidad de género tal como la conciben, están además en todo su derecho de no aceptar nuevos enfoques. Lo que resulta inaceptable es que su oposición se convierta en una campaña

de desprestigio y deslegitimación de las nuevas conformaciones familiares, pues con ello lo único que logran es generar y alimentar odios y condenas hacia esas expresiones cada vez más manifiestas en nuestra sociedad. Mantener la línea dogmática es un derecho de la institución católica y evangélica, pero igual derecho de disentir sobre sus postulados le debe ser concedido a la ciudadanía que no pertenece a la feligresía cristiana, donde además alguna de esta feligresía discrepa en algunos puntos de los dogmas cristianos en su versión católica o evangélica.

4. Conclusiones

Costa Rica atraviesa por un momento de gran trascendencia al querer avanzar en la extensión de los derechos humanos a poblaciones específicas. Esto debería ser motivo de alegría y celebración porque más personas van a gozar de derechos. Al otorgar derechos a las personas de la comunidad LGTBI, no se están lesionando los derechos a otras personas ni disminuyendo los derechos de nadie, por lo que esto no debería verse como una situación de crisis.

Sin embargo, en lugar de celebrar este momento, se disparan alarmas y pánico moral que provocan zozobra entre la población. Es importante señalar que los principales argumentos a los que se recurre para cuestionar e impedir que los derechos se democratizen son de corte religioso, al menos

de una forma particular de entender lo religioso, donde lo dogmático prevalece sobre el espíritu acogedor, inclusivo y amoroso de las distintas tradiciones religiosas y espirituales, y es el juicio, la condena y el odio lo que sale a relucir.

Los argumentos de corte religioso fundamentalista fueron utilizados en otras épocas para ejercer presión y oponerse al otorgamiento de derechos a poblaciones consideradas no plenamente humanas, entre ellas: las afrodescendientes, los pueblos originarios, las mujeres, las personas con capacidades distintas. Hoy se presenta como urgente la tarea de analizar las formas categóricas utilizadas por algunas corrientes religiosas, dejando incluso de lado la esencia de las mismas que es mostrar, enseñar y practicar el amor mediante la compasión, la acogida, la hospitalidad y la hermandad universal. Posicionar una única visión de mundo es invalidar la sinfonía de caminos existentes para encontrar el sentido de la vida, que es diverso y plural como los son las culturas y las épocas históricas con sus particularidades, riquezas y limitaciones.

Aceptar la vulnerabilidad de nuestras búsquedas es exponer las facetas poco amorosas de las tradiciones religiosas que están cargadas de contradicciones en relación con lo que proponen. Asumir una actitud de humildad posibilita conversar desde un horizonte de equidad en donde las múltiples

expresiones de la diversidad tengan cabida. La aceptación serena de no tener la verdad absoluta, quizá permitiría la disposición a una lectura crítica de los condicionamientos históricos y culturales que están presentes en las tradiciones religiosas y que deben ser depurados para integrar a tantas personas que hasta ahora han sido señaladas como anómalas y, por tanto, rechazadas y excluidas. Hay que enfatizar que toda vez que se predica en contra de la educación sexual inclusiva, se habla de la diversidad sexual como anormalidad y perversión, se niegan los mismos derechos a todas las personas y se usa la religión para legitimar esta injusticia se está haciendo una manipulación de Dios, haciendo de él un juez cruel y castigador y ocultando su verdadero rostro de amor, acogida y compasión.

En agosto del año 2014, la Asamblea Legislativa aprobó la modificación al Artículo 1 de la Constitución Costarricense. A partir de aquella fecha se reconoce oficialmente la dimensión multiétnica y pluricultural de la nación, lo que significa un avance jurídico sustantivo, aunque este no tenga su correspondencia en la realidad social. En adelante la tarea es lograr equiparar el reconocimiento jurídico con las prácticas cotidianas. Es precisamente en el cambio cultural donde se presenta un reto enorme y donde la educación tiene que jugar un papel fundamental. Son muchas las

consignas que deben ser transformadas para poder avanzar hacia una sociedad igualitaria y libre de discriminación, una sociedad donde haya un real reconocimiento por la plena humanidad de todas las personas sin categorizarlas según su origen étnico, cultural, de género u orientación sexual.

La experiencia de las pasadas elecciones presidenciales, la conformación actual de la Asamblea Legislativa, con un número importante de personas que se consideran cristianas y que tienen en su agenda la defensa de la vida, la familia y los valores tradicionales, son una clara señal de la necesidad de mirar el rol que ha jugado la mirada hegemónica de la religión cristiana en la conformación de la identidad nacional imaginada. Si la proclamada y defendida identidad nacional conlleva la negación de los derechos de sectores de la sociedad, habrá que ponerla en revisión y hacer los ajustes necesarios para que se vuelva más respetuosa e inclusiva. Se debe trabajar fuertemente en el reconocimiento y la legitimidad de la diversidad, que sí es parte de la verdadera identidad nacional. Se hace necesario reconocer y hacer consciente el vínculo histórico y jurídico entre una versión del cristianismo que impone su lectura de una antropología binaria, con una visión de la sexualidad con fines procreativos, que sataniza y condena otras expresiones que no coincidan con esta. Costa Rica goza de una trayectoria con el compromiso por construir sociedades

respetuosas e igualitarias y por su disponibilidad de acatar todo lo referente al marco internacional de Derechos Humanos. Se debe avanzar por ese camino reforzando todas las iniciativas posibles.

Desde la educación religiosa se pueden recuperar y hacer emerger las visiones más compasivas, solidarias y amorosas con la diversidad humana, que también están presentes en las tradiciones religiosas y espirituales. La educación religiosa juega en este proceso del cambio cultural un papel importante, pues puede contribuir a romper visiones estáticas que tienen como frutos la negación de lo diverso y, por ende, un empobrecimiento en las relaciones que se pueden cultivar para una convivencia armoniosa. La educación religiosa puede dar un aporte valioso si ofrece la oportunidad de conocer los diversos horizontes espirituales y religiosos, y la contribución que estos dan a las personas para la búsqueda del sentido de la vida.

Méndez (2010) señala que los espacios educativos siempre han sido reconocidos por su capacidad para construir subjetividades acordes a los intereses de los grupos dominantes; pero también porque en ellos y en torno a ellos, es posible generar dinámicas de resistencia y transformación¹².

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

La historia muestra que, a pesar del dogmatismo imperante, se ha resistido con creatividad los embates de posturas que censuran y niegan la diversidad en todas sus formas. Los logros alcanzados a través del tiempo dan pie para renovar la esperanza y la lucha para conseguir también los necesarios cambios en el tema de los derechos humanos para la población LGTBI. La consecución de esos derechos lejos de debilitar la democracia, la fortalecen en el tanto que se amplían los derechos para grupos de personas a las cuales no se les habían otorgado. Este avance no puede verse como un retroceso, puesto que, a mayor cobertura de derechos a la población, la democracia se extiende y se fortalece.

La invitación queda hecha a todas las personas comprometidas en procesos educativos formales y no formales: desde diferentes frentes se pueden impulsar visiones que rompan con posturas sesgadas, jerárquicas y excluyentes del ser humano. De no hacerlo, se está optando por permanecer en la complacencia de defender valores y tradiciones culturales que atropellan la vida y la dignidad de las personas.

En esta tarea de construir una sociedad respetuosa e inclusiva, recae sobre el Departamento de Educación Religiosa una responsabilidad particular, ya que desde el 2010 recibió un llamado de atención por parte de

la Sala Constitucional (Voto 2023-2010:VI) para actualizar los planes de estudio conforme al nuevo escenario nacional de diversidad religiosa. En el voto se remarcó la neutralidad religiosa en materia educativa para promover y fomentar la diversidad y libertad religiosa. Méndez (2018) es de la opinión que de no acatarse este principio se “corre el riesgo de favorecer –a través de la educación religiosa- la violencia cultural y religiosa” (p. 47).

De modo que con los nuevos elementos que se derivan de la Opinión Consultiva, se refuerzan los argumentos para una revisión exhaustiva del enfoque confesional que la educación religiosa mantiene en el país. La importancia de su modificación radica en que debe dar aportes al reconocimiento, visibilización y respeto de todas las diversidades que conforman el país y con las cuales se debe construir una cultura de paz.

Bibliografía

Conferencia Episcopal de Costa Rica. 2018. Comunicado ante la respuesta de la Corte Interamericana de Derechos humanos recuperado de: <http://www.iglesiacr.org/2018/comunicado-oficial-de-la-conferencia-episcopal-de-costa-rica-ante-la-respuesta-de-la-corte-interamericana-de-derechos-humanos--cidh--.html>

- Conferencia Episcopal de Costa Rica. 2012. Mensaje de la Asamblea ordinaria N° 104 recuperado de: <http://www.iglesiacr.org/2018/mensaje--conferencia-episcopal-de-costa-rica-de-la104--asamblea-ordinaria---6-al-10-de-agosto-del-2012-.html>
- Conferencia Episcopal de Costa Rica. 2014. Boletín N° 19. Recuperado de: www.iglesiacr.org/2014-1/PDF/19Boletin19.pdf
- Cortés, Alexander. 2013. La educación religiosa en Costa Rica. Aproximaciones teóricas del campo religioso. *Revista Espiga* N° 25 97-119.
- Costa Rica. Asamblea Legislativa. Código de Familia de Costa Rica. 1974. Disponible en: www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/.../nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1...
- Costa Rica. Procuraduría General de la República Resolución N° 2023-2010.
- Costa Rica. Tribunal Supremo Electoral. 2018. Acta del 14 de mayo recuperado de <http://www.tse.go.cr/actas/2018/49-2018-extraordinaria-del-14-de-mayo-de-2018.html>
- Iglesia Luterana Costarricense. 2016. Políticas de Géneros y Diversidad Sexual de la Iglesia Luterana Costarricense.
- Juan Pablo II. 1981. Exhortación apostólica Familiaris Consortio.
- Molina, Iván. 2008. La ciudad de los monos: Roberto Brenes Mesén, los católicos heredianos y el conflicto cultural de 1907 en Costa Rica EUNA/UCR.
- Méndez, José Mario. 2015. De la intromisión a la educación: descolonizar para educar en Adecir Pozzer *et al.* (Organizadores), *Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares*. Editora Saberes em diálogo, Florianópolis, 53-66.
- Méndez, José Mario. 2018. Repensar la educación religiosa en sociedades plurales: la formación profesional de docentes de educación religiosa en la Universidad Nacional. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.20, n 44, pp. 42-55 DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/tp.v20i44.4449>
- Pablo VI. 1968. Encíclica *Humanae Vitae*.
- Poveda Benlloch, Antonio (Dir.). 1993. Código de Derecho Canónico. Edición bilingüe, fuentes y comentarios a todos los cánones. EDICEP C.B. Valencia, España.
- Solano, Edgar. 2010. La participación del clero costarricense en las campañas políticas de 1889 y 1994. *Diálogos*, Revista Electrónica de Historia, v.11, no. 2 San Pedro, setiembre 2010. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-469X2010000200001

Hacia una educación religiosa en clave intercultural: recuperando la memoria

Towards an intercultural religious education: recovering memory

María Auxiliadora Montoya
Universidad Nacional de Costa Rica

Resumen

El abordaje de la educación religiosa teniendo como eje la interculturalidad es una urgencia para una sociedad costarricense que se ha demarcado como nación multiétnica y pluricultural. La convergencia de la diversidad étnica, cultural y religiosa en la esfera educativa es una realidad que debe ser atendida de forma inaplazable. Recuperar la memoria histórica de la educación religiosa en Costa Rica se hace imperativo para comprender los rumbos por los cuales se ha encaminado y posicionado dicha educación, así como las luchas que se han sostenido en el tiempo, esto permitirá transitar hacia nuevos rumbos en los que la interculturalidad se proponga como un eje que favorezca el respeto a la diversidad y la convivencia en las aulas. Educar con un enfoque intercultural supone orientar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural, étnica y religiosa no solo es legítima y amparada por la normativa constitucional costarricense, sino que es apreciada como un valor y como una riqueza. La educación religiosa orientada en esta línea potenciará la interacción de las personas estudiantes, el reconocimiento mutuo, los derechos humanos de quienes participan en el espacio educativo, así como la solidaridad y el respeto por todas las personas. De igual manera será capaz de valorar las diferencias, el aporte de otras culturas, expresiones religiosas y saberes espirituales, con miras a la construcción de sociedades más equitativas y justas. Será una educación, que, desde su área de conocimiento, permita hacer de la interculturalidad una dimensión ineludible para el mutuo crecimiento y la humanización.

Palabras clave: Interculturalidad, educación religiosa, diversidad, identidad nacional, igualdad

Abstract

Religious education through an intercultural approach is urgent for Costa Rican society, a multiethnic and multicultural nation. The convergence between ethnic, cultural, and religious diversity is something that needs to be addressed at once. Being able to recover the historic memory of religious education in Costa Rica is imperative to understand the roads and positions it has taken, as well as the struggles experienced through different points in time. All this with the purpose of taking a new way towards an approach of interculturality to encourage respect for diversity and coexistence in schools. Educating through an intercultural focus is supposed to guide people to coexist in a society where cultural, ethnic, and religious diversity is not only legit and regulated by Costa Rican constitutional rules, but also seen as a value and an asset. A religious education guided by this focus will encourage student interaction, mutual support, human rights of those in the education system, solidarity, and respect towards all people. In addition, it will value and appreciate differences, contributions from other cultures, religious expressions and spiritual wisdom in the aim to construct more equal and inclusive societies. Interculturality will then be an essential dimension towards mutual growth and humanization.

Keywords: Interculturality, religious education, diversity, national identity, equality

Introducción

El contexto latinoamericano nos confronta con una realidad de conformación de sociedades en las que convergen múltiples culturas y etnias haciendo de la diversidad un elemento central de nuestros espacios cotidianos. No es posible partir de lo homogéneo y general en el plano de la educación si existe una realidad que se sostiene sobre la constatación de personas diferentes, de culturas distintas, de etnias diversas presentes en nuestras aulas.

Para la educación religiosa esta diversidad plantea además el reto de una pluralidad religiosa en los grupos de los estudiantes que confluyen en las aulas

de las escuelas y los colegios, que asisten y participan de esta materia, incluso aquellos estudiantes que son ajenos a vínculos y adhesiones eclesiales o que se autodefinen como ateos o agnósticos.

En Costa Rica la confesionalidad del Estado ha sido un elemento determinante para que la educación religiosa que se ha impartido en el país, desde sus orígenes y durante muchos años, haya sido con un enfoque confesional católico en principio y cristiano en sus programas, sin embargo esto ha ido cambiando en los últimos años a partir de la presencia de múltiples transformaciones en la sociedad costarricense que dan cuenta de una pluriculturalidad, lo que ha colocado a la educación religiosa

ante el reto de reorientar su rumbo a la incorporación de una pedagogía con clave intercultural que suponga el respeto de la diversidad religiosa y cultural de las personas estudiantes.

Recuperando la memoria

Dentro del desarrollo histórico que la educación religiosa ha tenido, debe señalarse el hecho de que el pasado 2 de febrero del 2018 se cumplieron 8 años de haberse dictado en nuestro país el voto 2023-2010, que declaró la inconstitucionalidad de lo que fuera denominada como *Missio Canónica*, o requisito de idoneidad para el ejercicio de la docencia en el área profesional de Educación Religiosa que otorgaba la Conferencia Episcopal a los profesores para poder ejercer como educadores en la asignatura de Religión que se impartía en escuelas y colegios públicos.

Con esta sentencia se dio un paso importante en el reconocimiento de los derechos de las personas egresadas y graduadas en Educación Religiosa, y se abrió la posibilidad de ejercer en igualdad de condiciones y con los mismos requerimientos que se les pide a otros profesionales en materia educativa. Los graduados en la materia demuestran su idoneidad a partir de criterios académicos y no por el visto bueno basado en criterios subjetivos y arbitrarios de un grupo de personas vinculadas a una confesión particular.

La educación religiosa previo a esta sentencia se demarcaba por horizontes de intolerancia justificados y legitimados en el requerimiento de la *Missio Canónica* que dieron origen a múltiples casos de abusos, discriminaciones y exclusiones de personas educadoras de religión debido esta disposición. En virtud del voto constitucional mencionado se pudieron dejar atrás todas estas situaciones, no sin antes haber realizado múltiples batallas para el reconocimiento de los derechos de estas personas educadoras, batallas que se continúan en el presente, pues todavía hay quienes insisten en que las personas docentes de educación religiosa deben tener algún vínculo pastoral y adhesión a la Iglesia católica para poder ejercer.

En este caminar un punto culminante de estas luchas se produjo en el año 1993, cuando el Comité de Derechos Humanos, a raíz de la problemática de discriminación que sufrían los profesores de educación religiosa, a quienes se les exigía requisitos de adhesión para ejercer una profesión para la cual habían sido formados y graduados, se dictaminó que en Costa Rica se violaba el derecho de libertad religiosa, que además de que era evidente, se violentaba también al impartirse en la educación pública una educación religiosa con enfoque confesional católico y se ordenó al Estado Costarricense poner esa situación a derecho, como correspondía.

Desde la década de los '90 y hasta la década del 2010, se dieron luchas intensas en las que muchas personas fueron afectadas por estos criterios discriminatorios y lesivos de su derecho al trabajo, acumularon trámites legales y judiciales en su defensa, gestión tras gestión, y rechazos absolutos. Los recursos legales invocados por ellos fueron múltiples: recursos de revocatorias, apelaciones, recursos de amparo y hasta una acción de inconstitucionalidad que presentó y que no logró prosperar en el año 1991. Estos esfuerzos se vieron frustrados y las personas no obtuvieron resultados efectivos ante el reclamo del reconocimiento de sus derechos.

La perseverancia en la lucha culminó con un primer logro cuando finalmente se acogió la acción de inconstitucionalidad interpuesta en el año 2008 al párrafo segundo el Reglamento a la Ley de Carrera docente que establecía como requisito para ejercer la llamada "missio canónica" voto 2023 del 2010 de la Sala Constitucional de Costa Rica, decretando la inconstitucionalidad de dicho requerimiento. Fue un primer fruto en la lucha contra las reiteradas violaciones de sus derechos laborales y de la injerencia que la jerarquía eclesiástica católica se arrogaba, determinando quien podía ejercer de acuerdo con una calificación de sus vidas privadas a partir de criterios de moralidad cristiana y adhesión eclesial.

Con la eliminación de este requisito varios aspectos quedaron expuestos como urgentes para la eficacia de la sentencia aludida, entre estos la modificación de varias normativas alusivas a la Educación Religiosa, y el traslado del Departamento de Educación Religiosa que necesariamente tendría que dar razón de su independencia y autonomía, pues como lo señaló en forma pertinente el voto de la Sala, era necesario que la estructura organizacional y administrativa estuviera "completamente desligada de la Iglesia católica" (Sala Constitucional, Voto 2023, 2010).

Lo anterior es elemento esencial para la eficacia de la parte dispositiva de la sentencia, que es la parte vinculante de la cual se han de derivar todas las acciones necesarias para hacerla efectiva. El voto de la Sala es absolutamente claro en sus considerandos y en los argumentos que sostienen la decisión tomada. Se fundamenta en el principio de neutralidad religiosa del Estado en materia educativa, así como en el principio de una nítida separación entre educación y religión, sustentada en forma inequívoca en nuestra Constitución Política. Esta resolución, aunque anterior a la reforma constitucional del artículo primero de nuestra carta magna, está en total concordancia con lo que dispone al reconocer a nuestro país como "multiétnico y pluricultural", en reconocimiento de la diversidad que esta disposición incluye.

Conveniente es rescatar del texto del voto algunas indicaciones esenciales que no deben olvidarse con el afán de dar cumplimiento y eficacia a su decisión.

No imposición: Indica la Sala que

(...) el Estado y sus poderes públicos, aunque tienen un carácter confesional, no pueden imponer, en el sistema de educación público o privado, determinados contenidos religiosos, por el contrario, deben procurar el pleno ejercicio y goce de la libertad y la tolerancia religiosa como valor constitucional fundamental que asegura una coexistencia pacífica y armónica del conglomerado social, más aún cuando la realidad muestra una gran diversidad y heterogeneidad religiosa que se ha ido incrementando desde la promulgación de la Constitución de 1949. (Sala Constitucional, Voto 2023, 2010)

Neutralidad religiosa: 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” (Sala Constitucional, Voto 2023, 2010).

Del principio constitucional republicano y democrático, el cual es

(...) consustancial a la neutralidad religiosa del Estado, se desprende 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. (Sala Constitucional, Voto 2023, 2010)

Como sustento también está el derecho humano fundamental consagrado en el artículo 33 de la Constitución Política, que declara como valor constitucional de la dignidad humana el principio y derecho a la igualdad de toda persona, independientemente de sus convicciones, creencias y concepciones religiosas.

En coherencia con lo anterior, la Sala ordenó al Estado Costarricense establecer una selección de personal en el área de la Educación religiosa “que pondere su formación y no otorgue ventaja alguna a quienes profesan la religión católica, apostólica y romana pues de lo establecido en el artículo 75 como confesionalidad del Estado no deriva tal privilegio” (Sala Constitucional, Voto 2023, 2010).

Los retos de una educación religiosa en clave intercultural

Si se entiende la educación religiosa a partir de los valores y principios constitucionales de la separación de la neutralidad religiosa y educativa, la libertad religiosa y los principios

republicanos y democráticos que en forma enfática y reiterada señala la Sala Constitucional en el voto, no hay confusión alguna hacia donde debe dirigirse la educación religiosa en nuestro país. El camino a seguir apunta a la realización de esfuerzos orientados a hacer de las aulas espacios de dialogo en el respeto de las diferencias, de apertura hacia lo diverso, de inclusión de las distintas expresiones religiosas y culturales.

Será una educación religiosa que genere oportunidades de convivencia y de procesos dirigidos a construir relaciones de equidad, de justicia y de respeto mutuo, que en definitiva son los fines que se logran en el marco de una sociedad democrática y pluralista.

La aceptación de la diversidad de creencias e increencias de los estudiantes de escuelas y colegios como parte fundamental de su derecho humano a creer o no creer, debe ser la pauta que marque la educación religiosa en Costa Rica. Esto no debe ser visto como algo problemático pues al contrario es una oportunidad para aprender unos de otros, de respetar y conocer distintas expresiones, tradiciones religiosas y espirituales y de convivir sin que ninguna persona pueda sentirse deslegitimada o excluida por sus creencias o no creencias.

Es urgente considerar cómo se puede potenciar una educación religiosa inclusiva e intercultural donde todas las personas sientan que pueden

expresarse en libertad y respeto. En esta línea de pensamiento es imperativo continuar las batallas legales que sean necesarias, así lo ha dicho la Sala indicando que

(...) los fines no se logran en el marco de una sociedad democrática y pluralista si se entiende y emiten normas jurídicas que pretenden imponer una enseñanza religiosa enfocada, exclusivamente sobre un credo religioso determinado, por cuanto, excluye a todos aquellos menores de edad que no lo profesan. (Sala Constitucional, Voto 2023, 2010)

Uno de los cuerpos legales que se hace urgente modificar es el Manual Descriptivo de Especialidades Docentes, de la Dirección General de Servicios Civil, que desconoce lo dispuesto por la sentencia constitucional y prescribe que la educación religiosa

(...) busca que los alumnos asimilen y hagan propio el sistema de creencias, de juicios morales, de normas de conducta y de símbolos y ritos de la religión oficial de nuestro país". Y según esto se trataba "de formarlos una educación integral y a la vivencia de su compromiso cristiano". (DGSC, 2010, 205)

Esta forma de definir la educación religiosa en el ámbito de la educación pública estatal evidencia una contradicción absoluta con el principio de neutralidad religiosa arrogándose el Estado tareas que no son de su competencia,

pues la formación cristiana, que si bien es cierto puede ser tutelada y protegida por el Estado costarricense, no es su competencia que se impulse y fomente con recursos públicos provenientes de todos los costarricenses.

El énfasis confesional católico cristiano permanece en muchas otras disposiciones normativas estableciendo procedimientos y lineamientos que van en esta línea de imposición, lo cual viene a contrariar la disposición de la Sala Constitucional porque es innegable que se discrimina y se excluye a todo el sector de nuestra población que pertenece a otras iglesias no cristianas, a otras tradiciones espirituales, y a personas que simplemente no tienen adhesión a ninguna iglesia o que no tienen ninguna creencia de carácter espiritual o religioso. Es claro que estas normativas apegadas a la confesionalidad católica para la Educación Religiosa restringen e invisibilizan a muchas otras expresiones culturales, tradiciones religiosas, y a la diversidad de creencias que forman parte de nuestra cotidianidad y convivencia. También se deja de lado el derecho humano que toda persona tiene de cambiar de creencias, dejar de creer o no creer. De ahí la urgencia de que sean transformadas.

Estas visiones normativas que constituyen el marco legal vigente están en desacato con lo dispuesto por el voto 2023-2010, además de entrar en

evidente contradicción con lo dispuesto en el artículo 1 de nuestra constitución política en cuanto a nuestra conformación. Las consecuencias del no acatamiento de las disposiciones constitucionales traen la generación de prácticas educativas como parte de procesos “pastorales” que son propios de instituciones religiosas y de iglesias, no de centros educativos públicos financiados por el Estado. Esto propicia una forma de concebir, de manera inapropiada, al profesional de educación religiosa como un “agente de pastoral” manteniendo la idea de que su misión es “evangelizar”, distorsionando su función de educadores. No es competencia de los docentes de educación religiosa transmitir la doctrina de una determinada confesión como parte una misión encomendada por una iglesia, ni realizar actividades de culto que se enmarcan dentro de una confesión, esto es competencia directa de las iglesias o tradición religiosa.

Lo anterior plantea el reto fundamental de revisar y transformar los actuales programas de Educación Religiosa para adecuarlos a una enseñanza con clave intercultural. Los actuales programas no están acordes con lo dispuesto por la Sala, ni con la conformación actual de la sociedad costarricense; dichos programas continúan estando estructurados para mantener la confesionalidad católica o cristiana. Se mantiene en ellos la visión del

educador concebido como misionero o agente de pastoral, así como las categorías índole cristiana, como son los conceptos de iglesia, misión, evangelización, inculturación del evangelio, compromiso cristiano, entre muchos otros, dejando por fuera y desconociendo el resto de tradiciones y espiritualidades presentes en las aulas. Al respecto la Sala Constitucional ha dicho que “el carácter confesional del Estado no debe proyectarse en los contenidos de la educación pública que debe ser libre y pluralista” (*Sala Constitucional, Voto 2023, 2010*).

Con miras al establecimiento de una educación religiosa en clave intercultural, enumero varios retos que se vislumbran como inmediatos:

1. Dar seguimiento a la parte positiva del voto y realizar gestiones de vigilancia para ver cuáles van a ser las acciones del Ministerio de Educación Pública para implementar el voto 2023-2010. En un primer momento se estableció que, atendiendo a una parte del texto del voto, el Consejo de Educación pensó implementar las dos etapas. A lo anterior se requiere poner atención porque la primera etapa, conforme a lo que en dicho texto se indica, es totalmente inviable, ya que el

planteamiento de que todas las confesiones religiosas estén presentes en las aulas para que cada quien reciba las clases de acuerdo con su confesión religiosa, es absolutamente imposible. Por otro lado, el mismo texto del voto indica que esto se determinaría de acuerdo con estudios técnicos, lo cual deja muchos interrogantes: ¿quién o quiénes van a realizar estos estudios?, ¿cuáles van a ser los criterios de validación? ¿Cuál es la viabilidad de una propuesta tan descabellada que pretenda que en las aulas estén presentes todas las confesiones que los estudiantes profesan? y, por otro lado, ¿qué pasa con quienes provienen de tradiciones religiosas de nuestros pueblos originarios, o con las personas que simplemente no son creyentes, que no profesan ninguna fe religiosa?

2. Continuar formando a nuestros estudiantes universitarios, para que independientemente de la tradición a la que pertenezcan, sean capaces de valorar y respetar la diversidad presente en el aula, que sean capaces de incluir las diversas expresiones culturales, espirituales y tradiciones religiosas como parte del proceso de

enseñanza-aprendizaje. Que sean personas formadas para ser capaces de promover relaciones de respeto, equidad, y convivencia. En esta línea, la otra tarea que nos compete hacia una educación religiosa en clave intercultural será la revisión y transformación de los planes de estudio que, como universidad formadora de profesionales en educación religiosa, debe poner a derecho, atendiendo a la realidad pluricultural y multiétnica costarricense.

Realizar esfuerzos dirigidos a establecer un proceso educativo orientado hacia el convivir con quienes opinan y son diferentes, con quienes viven su fe sin imponérsela a otros, con quienes experimentan una vivencia espiritual de acuerdo con su cultura y tradición, sin miedo a que otros se lo impidan, y sin que esto agrada o lesione los derechos de ninguna persona.

El reconocimiento de la identidad pluricultural y multiétnica de Costa Rica y la educación religiosa

La reforma al artículo primero de la Constitución Política de Costa Rica define nuestra identidad de una manera en la que cuestiona y obliga a hacer una revisión no solo de los lenguajes y discursos que usualmente tenemos, también interpela nuestros comportamientos, prácticas y actitudes. Al definirnos

como nación pluricultural y multiétnica nos abre a una nueva realidad y visión de sociedad que desafía todos los aspectos de nuestra vida, incluyendo el espacio educativo formal e informal¹.

Las experiencias cotidianas, tanto individuales como colectivas, en los diferentes entornos en los que nos movemos, nos sitúan en un mundo que cambia constantemente, que obliga a cambiar nuestro posicionamiento ante nosotros mismos y ante los demás. La forma en cómo nos percibimos y la forma en cómo nos relacionamos tiene directamente relación con la mezcla que somos, evidenciada ahora dentro del marco normativo constitucional. Se trata de una realidad que va más allá de lo dispositivo, que requiere en términos prácticos ser eficaz, en ese sentido no basta con crear la norma que reconozca la diversidad de etnias y culturas que nos conforman como costarricenses, sino que hay que visibilizar esta riqueza de ser y reconocernos como sociedad pluricultural y multiétnica.

El acatamiento de esta disposición normativa nos lleva a aprender a valorar los distintos aportes de las personas con las que compartimos nuestras vidas en los diferentes ámbitos,

¹ La reforma al artículo primero de la Constitución Política se realizó luego de cinco largos años de discusiones en la Asamblea Legislativa, se aprobó el 21 de agosto del 2015 y se publicó en la Gaceta número 191 del 1 de octubre del 2015.

particularmente en el espacio educativo. Comprender nuestra identidad costarricense, en forma diferente, requiere romper con los discursos e imaginarios de nuestra identidad provenientes del pasado, reconociendo el valor de nuestras culturas como parte de un proceso donde se reconozcan las partes auténticas de nuestras raíces, y donde nos reconocemos como una nación plurilingüe, pluricultural y multiétnica.

Transitar hacia este reconocimiento advierte que hay que erradicar una identidad construida en base a un nacionalismo que nos visibiliza como una sociedad homogénea e impide valorar los aportes de las distintas culturas y etnias. Por el contrario, las diversas relaciones que establecemos afirman la presencia de una sociedad compuesta por personas distintas, cuya identidad se define a partir de las mezclas, y de la presencia de diferentes etnias, lenguas, tradiciones religiosas y creencias. Para investigadores como Sandoval (2002) y Jiménez (2002), el nacionalismo es el instrumento que permite a las sociedades modernas imaginarse a sí mismas como sociedades homogéneas a pesar de la diversidad de su conformación. Esto acarrea una serie de inconvenientes vinculados al hecho de tener una identidad que niega la diversidad de su constitución, posibilitando de esta manera las desigualdades que se propician a partir de lo diverso o diferente. A criterio de Alexander Jiménez, Costa

Rica es hoy una sociedad desigual donde el origen étnico es un predictor de las oportunidades y de los derechos de las personas.

En esta línea de pensamiento es relevante comprender a las personas migrantes como parte integrante de nuestra identidad costarricense, lo cual permite que no los veamos como si fueran “los otros”, como personas totalmente ajenas a lo que somos. Pasa con cierta regularidad en las familias, en las escuelas o colegios, en espacios laborales y comunitarios, que vemos con cierto recelo a las personas migrantes como si estas estuvieran ocupando lugares en nuestra sociedad que son nuestros, como si vinieran a alterar lo que debe ser restando oportunidades a los nacionales, como si fueran una amenaza a nuestras tradiciones y costumbres. Se requiere de una transformación que empieza por erradicar esta idea de que somos una cultura homogénea, y desconocer además de los aspectos genéticos del mestizaje está lo vinculado con el mestizaje social y cultural. Indica la historiadora María de los Ángeles Acuña León que “cuando entramos al siglo veinte ya llegamos mezclados, en las tres dimensiones del mestizaje: en lo biológico (sangre, genes), en lo social (vínculos de carácter espiritual, matrimoniales y económicos) y en lo cultural” (2019, párr. 5), pues los procesos de mestizaje iniciaron desde la colonia. Estas prácticas

que niegan nuestra identidad e imponen distancias en nuestras relaciones se vislumbra como un imperativo que debe atenderse en forma urgente, y el espacio educativo es un lugar propicio para transformar y reconocernos en la diversidad cultural que somos. Esto evitaría la xenofobia y la discriminación hacia las personas migrantes, tan presente todavía en el ámbito educativo, en los lenguajes o discursos, y en los comportamientos. Como indica Vigil (2005, 32):

En los últimos tiempos, con la mundialización y con la aceleración de las migraciones, el mundo ha cambiado radicalmente, y la diversidad religiosa es visible y experimentable en todo el mundo. Las religiones están hoy presentes virtualmente ante todas las demás. Los creyentes de unas y otras se encuentran cotidianamente, en la calle, en el trabajo, en los bloques de vivienda, en los lazos de la familia extensa, en los medios de comunicación. Todo discurso autorreferencial de cada religión, encerrado en sí mismo, hoy choca frontalmente con la experiencia que de las otras religiones el fiel se ve obligado a hacer continuamente.

Dentro de este marco hay que tener presente el papel que las migraciones han tenido y el tratamiento que se les ha dado tanto en nuestro país como en el resto de Centroamérica en la comprensión de nuestra identidad, y en el reconocimiento de la presencia

de una diversidad religiosa que no puede negarse. Así puede indicarse que

(...) abonan a la diversidad religiosa de Centroamérica la inmigración china, la antillana y la alemana que acudieron a trabajar en la construcción del Canal de Panamá, el desarrollo de la cafecultura y las explotaciones bananeras entre los siglos XIX y XX, además de la llegada de colonos judíos, turcos y de otras nacionalidades, que formaron colonias influyentes y distinguidas. Sin embargo, el predominio de la religión católica permanece y marca los sistemas educativos hasta el presente a pesar de la diversidad que se capta a simple vista. (Ascencio-Franco 2015, 137)

En la Educación Religiosa la transformación es urgente, no se puede seguir imponiendo una forma de ver el mundo, unos cánones morales que tienen pretensión universal, un lenguaje que refiere a la cultura cristiana como si fuera la única, una enseñanza doctrinal como eje que recorre los programas educativos, que visualiza a los docentes como misioneros enviados a evangelizar y adoctrinar, imponiendo el cristianismo, su visión de mundo y prácticas religiosas propias, propiciando de esta manera la segregación y exclusión de estudiantes provenientes de otras culturas, etnias y religiones. Esta forma de impartir la educación religiosa debe ser erradicada de un espacio que es parte de la educación pública estatal y que debería ser un espacio de

encuentro y aprecio mutuo, orientado hacia el respeto, el reconocimiento y la convivencia.

En los últimos tiempos, con la mundialización y con la aceleración de las migraciones, el mundo ha cambiado radicalmente, y la diversidad religiosa es visible y experimentable en todo el mundo. Las religiones están hoy presentes virtualmente ante todas las demás. Los creyentes de unas y otras se encuentran cotidianamente en la calle, en el trabajo, en los bloques de vivienda, en los lazos de la familia extensa, en los medios de comunicación. Todo discurso autorreferencial de cada religión, encerrado en sí mismo, hoy choca frontalmente con la experiencia que de las otras religiones el fiel se ve obligado a enfrentar. No es posible que desde las autoridades gubernamentales costarricenses se continúe legitimando una educación religiosa definida por el manual descriptivo de especialidades docentes como como aquella área del conocimiento que

(...) posee una serie de características que dirigen y enfocan los objetivos requeridos para cumplir con las demandas de sus contenidos, facilitando la valoración del individuo como persona integral, desde un enfoque cristiano, que le permita el reconocimiento y vivencia de su dignidad y trascendencia en el plano individual y grupal en distintos ámbitos de la vida. De igual manera, se contribuye con el desarrollo

de actitudes, con la incorporación de valores y de principios cristianos, la clarificación e interpretación de la sexualidad, desde la perspectiva cristiana. (DGSC 2010, 205)

Esta manera de percibir la educación religiosa evidentemente contraría nuestra identidad pluricultural y multiétnica, y advierte dentro del plano educativo un desacato constitucional no solo al artículo 1 constitucional sino, además, al voto 2024 de la Sala mencionado, pues solo admite una perspectiva religiosa vinculada a una iglesia.

La educación religiosa con enfoque cristiano católico excluye, discrimina y separa, pues no es raro ver como

(...) el discurso religioso se usa, muy a menudo, para descalificar, condenar, y no para dignificar y salvar a la creatura humana, cosa por lo demás contradictoria con la mayoría de criterios soteriológicos de las grandes tradiciones religiosas de la humanidad. Entonces, en lugar de establecer lazos comunes de hermandad, se utilizan situaciones humanas diversas que no se ajustan a lo «convencional» como la base del discurso moralista, haciendo de realidades distintas, de acciones litúrgicas, de formas de devoción popular, sofisma de distracción, para no ir a lo fundamental, con la grave consecuencia de condenar al hombre, de condenar otras formas de asumir la realidad o de satanizar distintas manifestaciones de lo religioso en el nombre de Dios. (González 2014, 78)

En igual sentido hay que indicar que los derechos humanos deben ser un eje que atraviese transversalmente el sistema educativo costarricense, lo que implica un serio compromiso de los procesos educativos en valorar y reconocer las diferencias. Acostumbrados a la idea y al imaginario de una sociedad sin diferencias, la consecuencia directa que se impone es educar a la población para comprender a Costa Rica como una nación diversa. Para esto es necesario que sea una educación crítica y, a la vez, creativa, que dote a las personas estudiantes de habilidades y recursos para combatir la discriminación, y para potenciar la convivencia en el respeto de los derechos de todas las personas y sin prejuicios hacia las diferencias. En esta dirección la Educación religiosa puede aportar mucho si incluye la interculturalidad como integral en sus programas de estudio. A saber:

El pluralismo cultural y la interculturalidad presuponen la confianza en las otras culturas, que nace del amor y el respeto por las mismas, y que convierte al “extraño” en “compañero”, en el “tú de nuestro yo”. En este sentido las raíces más profundas y legitimadoras de la interculturalidad, que la convierten además en una exigencia moral, se encuentran en esa manera de entender nuestra propia identidad, presidida sobre todo por las categorías de la extranjería y la alteridad. (Fernández 2003, 17)

A modo de conclusión

Una educación religiosa que incluya la interculturalidad propiciará la autonomía personal, fomentará el respeto hacia las personas diferentes, incrementará el sentimiento de pertenencia y el espíritu crítico. Esta educación incluirá la diversidad religiosa como un aspecto fundamental, así como la educación interreligiosa que incorpora el conocimiento y la relación entre personas de diferentes tradiciones religiosas y de convicciones no religiosas.

La Educación Religiosa deberá introducir estrategias que tomen en consideración las características personales, sociales y culturales de todas las personas estudiantes que conviven en el aula y otros espacios educativos, promoviendo la eliminación de cualquier barrera que impida el aprendizaje en virtud de la homogenización y el respeto a las diferencias. Estas estrategias estarán orientadas a eliminar cualquier tipo de discriminación y exclusión en las instancias educativas, todo como parte del reconocimiento de pluralismo cultural y de posibilitar una educación intercultural.

Esta perspectiva educativa permitirá que las distintas culturas con las que convivimos puedan relacionarse entre sí, respetarse, reconocerse, enriquecerse mutuamente, sin ninguna imposición o avasallamiento, ni

actitudes proselitistas o de conquista. Serán espacios de mutuo crecimiento y humanización. El primer paso será reconocer al otro con todo el valor y potencial que incorpora cada cultura, cada etnia, cada expresión religiosa o espiritualidad. Esta comprensión nos dimensiona como seres humanos, nos quita presunciones y nos incorpora al escenario de la pluriculturalidad como un lugar de crecimiento y riqueza.

Los sistemas educativos, particularmente la Educación Religiosa, deben garantizar la participación de los grupos minoritarios en igualdad de condiciones y derechos eliminando cualquier tipo de fragmentación, segregación o exclusión, de forma que se garantice su rendimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La interrelación de las personas involucradas debe acontecer en un plano igualitario y equitativo que es lo que hará posible la convivencia y el bienestar entre todas las personas estudiantes. Esto solo será viable a partir del respeto por las diferencias raciales, religiosas, culturales o lingüísticas de las personas estudiantes. El respeto por la diversidad que converge en las aulas y otras áreas educativas, es lo que propiciará una educación intercultural orientada hacia la construcción de sociedades justas, y equitativas, que será lo que dé razón de la efectividad o no del principio constitucional consagrado en el artículo 1 de nuestra Carta Magna.

Bibliografía

- Ascencio, Gabriel. 2015. Diversidad Religiosa en textos escolares en Centroamérica en *Revista Limina R Estudios Sociales y Humanísticos*. volumen XIII, número II julio-diciembre. San Cristóbal de las Casas.
- Dirección General del Servicio Civil y área de carrera docente. 2010. *Manual Descriptivo de Especialidades docentes*.
- Fernández, Manuel. 2003. *Globalización, interculturalidad, religión y democracia en Ilu Revista de Ciencias de las Religiones*. Madrid. Ediciones Universidad Complutense de Madrid.
- González, Juan. 2014. La resiliencia como pedagogía para el reconocimiento del pluralismo. El reconocimiento de la pluralidad como destreza resiliente em *Educación Escolar y pedagogías del pluralismo religioso*. Bonilla, Jaime (editor). Serie teología, número 19, Bogotá. Universidad San Buenaventura editores.
- Jiménez, Alexander. 2002. *El imposible país de los filósofos. El discurso filosófico y la invención de Costa Rica*. Editorial Universidad de Costa Rica, San José, Ediciones Perro Azul.
- Ley 9305 *Reforma al artículo 1 de la Constitución Política de Costa Rica*. San José 4 de agosto del 2015 publicado en La Gaceta

- número 191 de 1 de octubre del 2015.
- O'neal Coto, Katzy, Tatiana Carmona Rizo, Andrea Méndez Montero, "Costa Rica pluricultural: buscando nuestro origen más allá de los genes," Universidad de Costa Rica, <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/10/27/costa-rica-pluricultural-buscando-nuestro-origen-mas-alla-de-los-genes.html> (consultada el 12 de noviembre de 2019).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Directrices para la Educación intercultural*. Sector Educación, Impreso en la UNESCO, París.
- Panikkar, Raimon 2017. *Culturas y religiones en diálogo. Pluralismo e interculturalidad*. Obras completas volumen II, Carrara, Editorial Herder.
- Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia, *Voto 2023 expediente 08-0110483-0007-CO*, 2 de febrero 2010. Boletín judicial número 162 del 24 de agosto del 2011.
- Sandoval, Carlos. 2002. *Otros Amenazantes: los nicaragüenses y la formación de la identidad nacional de Costa Rica*. San José. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Santos, Miguel. 2017. *La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuesta pedagógica para el diálogo intercultural*. Ediciones Universidad Santiago de Compostela Educación XXI.
- Tamayo, Juan y Fonet-Betancourt, Raúl (eds.). 2004. *Interculturalidad, diálogo interreligioso, y liberación*. I Simposio Internacional de Teología intercultural e interreligiosa. Barcelona, 11-12 de julio. Navarra, Editorial Verbo divino.
- Torradeñot, Francesc 2002. *El diálogo interreligioso: textos fundamentales*. Barcelona. Editorial Trotta.
- Vigil, José. 2005. *Teología del Pluralismo religioso*. Curso sistemático de teología popular. Ediciones El Almendro.

Entre la inspección y el cuidado. La mirada sobre los cuerpos en los programas de afectividad y sexualidad en Costa Rica

Between inspection and care. The look on the bodies in the programs of affectivity and sexuality in Costa Rica

Daniel Vindas Sánchez

Universidad Nacional de Costa Rica

Resumen

El presente artículo se propone hacer un análisis teológico y filosófico de los Programas de Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública Costarricense. En primer lugar, busca comprender el asidero arcaico que influye esta forma de ética sexual, a través de la figura del pedagogo, el abad y el médico. Una de las hipótesis centrales de este trabajo es que estos Programas en gran parte participan de una regla sin monasterio, dentro de un esquema ético que está entre la inspección y el cuidado de sí, de manera que el análisis de estas guías supone de primera entrada, una paradoja.

Palabras clave: Cuidado de sí, inspección, cuerpo, sexualidad

Abstract

This paper intends a theological and philosophical analysis of the Affective and Sexuality Programs of the Ministry of Costa Rican Public Education. First, it seeks to understand the archaic grip that influences this form of sexual ethics, through the figure of the pedagogue, the abbot and the doctor. One of the central hypotheses of this work is that these Programs largely participate in a rule without a monastery, within an ethical scheme that resides between inspection and self-care, a paradox that has to be confronted in these guides.

Keywords: Self-care, Inspection, Body, sexuality

1. Introducción: El *habitus* del pedagogo como maestro de vida

Las políticas contemporáneas de inspección sobre los cuerpos tienen un trasfondo ya sea filosófico o teológico. Lo anterior se puede inferir sobre todo por la premisa de que existe una ética que se nos presenta desde diferentes lugares o posicionamientos de interpretación en torno a las pasiones, de aquí que comprenderse a sí mismo sigue siendo una de las máximas del género homínido, trayendo junto a esta faena otro desafío crucial, el de cuidarse a sí mismo. Para llevar a cabo esta faena, la cultura antigua no solo se sirvió de la filosofía y la teología, sino de la medicina. Ya en el siglo II de nuestra era el compendio para ejercer una ética sobre las pasiones incluía a los médicos naturalistas desde Hipócrates hasta Galeno¹,

1 En Galeno (140-199 d.C.), por ejemplo, se encuentra el más vivo ejemplo del médico que es también filósofo y que incluye dentro de su *corpus* toda una ética de la salud. Si bien, algunas de las posturas de Galeno ya no se sostienen, sirven de asidero arcaico para comprender como se integraban ampliamente aquellos dos saberes, la filosofía y la medicina, de la cual se sirve después la misma teología. En Galeno ya se encuentra una teoría temprana de la naturaleza de los sexos donde existía el postulado de que el hombre lograba guardar más calor desde la matriz, de ahí el calor de su semen o semilla (semine) la mujer en cambio, no lograba guardar o recoger ese calor materno y por ello su condición corporal es más fría según el médico antiguo, esto posibilitaba la interpretación de que la mujer albergaba un vientre fresco y húmedo para la concepción. “Como proponía Galeno en su tratado *Sobre la semilla*, la falta de calor desde la infancia puede hacer que el cuerpo del varón recaiga en el estado de indiferenciación originaria. Ningún hombre

acompañado de interpretaciones de las Sagradas Escrituras, así como el amplio *corpus* filosófico que iba desde Platón a Musonio Rufo.

El asidero filosófico corresponde a distintas técnicas de sí influenciadas por escuelas filosóficas como el platonismo, el estoicismo, y de manera más arcaica la escuela socrática; si bien estas escuelas de pensamiento no ejercían estrictamente una regla monacal como la que veremos en Benito de Nursia (480-547), tenían un régimen sobre el cuerpo, destinado al cuidado. Estas escuelas filosóficas, cada vez más inclinadas a estos ejercicios de ética llegaron hasta el pensamiento cristiano, específicamente dentro de la obra de Clemente de Alejandría (150-211). El *habitus*, antes de ser vestimenta, se ejercía como un modo de ser o de habitar la propia casa, es decir, una forma de gobernar las pasiones del cuerpo. Así pues, *habitus* implica unos ejercicios de ética que son traspasados algunas veces por el fervor religioso.

Si bien, en este trabajo se pretende comprender esa figura del pedagogo

normal podía convertirse realmente en mujer; pero todo hombre temblaba al verse a punto de volverse “afeminado”. Su frágil calor era una fuerza incierta. Para que se conservara eficaz, había que mantener conscientemente su impulso. Nunca era suficiente con ser varón: un hombre tenía que esforzarse para mantenerse “viril”. Tenía que aprender a excluir de su carácter y de su porte y temple corporales todos los rasgos evidentes de la “blandura”, que delataran que estaba sufriendo una transformación femenina” (Brown 1993, 28-9).

atravesada por influencias tanto cristianas como filosóficas, también surge la figura del abad como continuación de aquel maestro de vida. No significa que ambas figuras sean idénticas, pero sí es oportuno analizar tanto sus cercanías como sus diferencias. El primer paso para realizar este estudio radica en la problematización de los placeres y los afectos que está palpable en los programas de afectividad en la educación costarricense, el cual nos lleva a cuestionar y comprender si en la inspección exhaustiva existe un verdadero cuidado de sí. Estas figuras, la del pedagogo, la del abad, inclusive traspasadas por la del médico, servirán para analizar los elementos éticos que rodean la comprensión moderna y contemporánea de la sexualidad.

Si nos remontamos a la antigüedad clásica, podemos remitirnos a los requerimientos socráticos en torno a las pasiones, donde aquella idea de *sophrosyne* (medura) era el sinónimo de la virtud² más noble. Esta noción socrática de *sophrosyne* no era una prohibición, ni un tabú, mucho menos un precepto moral de inspeccionar el cuerpo bajo la impronta de la culpa, el pecado o la salvación. No será necesario detenerse acá en los ejemplos más concretos, basta

2 “La consideración de la virtud como bien máximo, como valor y criterio supremo para nuestras decisiones, no es en Sócrates una forma de rigorismo ascético desentendido de la felicidad. La ética socrática no es una ética de deberes. Sócrates conecta virtud con felicidad” (Calvo Martínez 2013, 123).

con consultar los diálogos platónicos³, donde la polifonía de tonalidades filosóficas se vuelve siempre hacia las pasiones humanas.

La ocupación de sí en la manifestación de los afectos es un tema que atraviesa la condición humana en su dimensión educativa, es por eso que resulta pertinente atender, analizar y comprender la relación recurrente que existe entre las prácticas pedagógicas y el cuidado de sí. En la Antigüedad clásica y tardía, ser un *paidagogos* implicaba guiar a su discente hacia una vivencia saludable de los afectos, es decir, existía una tarea cotidiana ahí donde el maestro del Liceo (*didaskalos*) no podía llegar. El *paidagogos* lograba trascender inclusive las barreras de los estamentos sociales, pues muchas

3 En el *Timeo* por ejemplo, una de las máximas es comprender la armonía existente entre el alma y el cuerpo, el cultivo del cuidado de sí como acto que se ejerce para moderar las pasiones, así como la importancia del movimiento físico del cuerpo. En el *Fedón* se encuentra una exposición amplia sobre el alma, en una suerte de tratado que asocia al alma con las pasiones más profundas del ser humano, que van desde lo más racional, hasta lo más irascible e intemperante. En *El Banquete*, por ejemplo, es una figura femenina la que cierra un simposio a cargo de hombres, dando así lecciones sobre el significado de *Eros* al mismo Sócrates. Para este cometido se pueden consultar las mismas obras de la Biblioteca Clásica Gredos: Platón. *El Timeo. Diálogos VI. Filebo, Timeo, Critias*. Traducción, introducción y notas por María Ángeles Durán y Francisco Lisi. Madrid: Gredos, 2014. También Platón. *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Traducciones, introducciones y notas por C. García Gual, M. Martínez, Hernández, E. Lledó Íñigo. Madrid: Gredos, 2008.

veces un esclavo (*doulos*) era asimismo pedagogo también.

Consideramos que la pedagogía es la conducción de los niños a la virtud, reza Clemente de Alejandría en el libro I de su obra *El Pedagogo*. En este mismo libro enseña que el pedagogo es un *curador de pasiones*, siendo a un tiempo maestro, filósofo, médico y guía espiritual, una figura que para Clemente solo es encarnada de manera virtuosa en la persona de “Cristo. El Pedagogo es educador, no experto, no teórico; su objetivo es la mejora del alma, no la enseñanza, como guía que es de una vida virtuosa, no erudita”⁴. Hay un pasaje gracioso en el *Pedagogo* en el cual Clemente crítica a las mujeres porque abren mucho la boca para beber, erup-tan como los hombres o peor como los esclavos, además se dedican a una vida voluptuosa, nada más ajeno a la virtud que pretendía aquel filósofo cristiano⁵.

Esta es una figura que requiere una atención mesurada y analítica, pues no se debe pasar por alto, la imbricación cristiana de una figura que en un momento era más filosófica y que devino en una figura también espiritual. A partir de esta premisa, surge un primer tópico que a su vez es un cuestionamiento en la comprensión de las políticas

de los afectos, y radica en plantearse si es posible una figura que haga de *paidagogos* ahí donde el terreno no es estrictamente cotidiano si no académico. Lo que supone una paradoja, lejos de ofrecernos distancias, nos insinúa las más íntimas cercanías, es decir el mundo de la casa y la socialización primaria familiar frente al mundo escolar, son dos espacios sociales que en la Antigüedad no tenían una estricta separación para la figura del pedagogo, pues el discente que acudía a la academia con el *didaskalos* era aquel mismo que recibía la recta educación del pedagogo.

Otro referente, pero filosófico, es la obra de la *Éthica* o *Moralia* de Plutarco (46-120 d.C.), en la cual de manera erudita a lo largo de catorce manuscritos, aquel pensador moralista instruía a la juventud. En su versión latina *Obras Morales y Costumbres* escrita entre el 90 y el 117 d.C., encontramos un referente para comprender ampliamente esta figura del maestro de vida. Si comparamos la *Moralia* con la *Regla de San Benito* por ejemplo, podremos hallar curiosas similitudes así como algunas distancias en torno a demandas específicas sobre el cuerpo. Dentro de la obra de Plutarco encontramos tópicos que sirven de terreno fundante para la historia de la pedagogía occidental, dando una especial atención al tema del silencio, pero no como el arte de hacer callar, sino el de saber escuchar, asimismo el valor fraterno de la amistad, así

4 Clemente de Alejandría, *El pedagogo* (Madrid: Gredos, 1998), I, 4. Traducción de Joan Sariol Díaz, 42.

5 Clemente de Alejandría, *El pedagogo... II*. Traducción de Joan Sariol Díaz, 172.

como la elección de parte de los padres de un pedagogo de buenas costumbres⁶, y la negativa a cometer castigos físicos en el ejercicio de la educación, algo que sin duda llama mucho la atención en la obra del filósofo griego, seguidor además, de la armonía platónica entre al alma y el cuerpo.

Para Plutarco, el dominio total de las pasiones es cosa de dioses, dejando para los humanos una ética que busca la perfección, también platónica, en el ejercicio del gobierno de sí mismo, claro está, esta ética no llegará a consumir del todo aquella perfección, sino que se muestra a sí misma como camino pedagógico para el ejercicio del cuidado de sí. Este ejercicio del cuidado se observa en la pedagogía contemporánea por su influencia arcaica en el amor por lo que se conocía como las *enkyklios paideia*⁷ o las artes liberales, que buscan aquella armonía entre la parte física a través del deporte, la lúdica con la música o la poesía, y las demás ciencias en el ejercicio de la razón y el buen comportamiento, dentro de las cuales la filosofía estaba a la cabeza.

De manera que, el filósofo era una figura cercana al pedagogo por su carácter vivencial en el mundo de la pedagogía, llegando a ser comparado con un médico⁸. Toda esta influencia llegará a la obra de Clemente, como veremos, asimismo a las reglas de vida monásticas, de las cuáles bebe la educación contemporánea, dentro de esta paradoja que hemos denominado entre la inspección y el cuidado. Con el aspecto monacal de la educación, aquellos ejercicios de ética se convirtieron en *Regula*, inclusive regla sin monasterio. Cabría preguntarse, de qué manera aquellos ejercicios de ética helénicos se fundieron con la regla monacal como una forma de llevar aquel examen de sí a la radicalidad, pasando de la educación sin castigo de un Plutarco⁹ a la regla punitiva del claustro. Sin duda, que la cercanía entre la pedagogía clásica y las reglas monásticas está en las técnicas de comprensión de sí mismo, de un examen de sí y de un cuidado estricto, sin embargo, las distancias están en un creciente elemento punitivo que podemos encontrar ya en Benito

6 Plutarco. *Obras morales y de costumbres, Moralia I* (Madrid: Gredos, Biblioteca clásica 78 y 213, 1995), I, 1. Traducción Concepción Morales y José García López, 54-5: “Se debe buscar para los hijos unos maestros que sean irreprochables por su género de vida, irreprochables en sus costumbres y los mejores de su experiencia, pues la fuente y raíz de una conducta intachable es casualmente una buena educación”.

7 Plutarco, *Obras morales y de costumbres...*, I,1. Traducción Concepción Morales y José García López, 62.

8 Plutarco, *Obras morales y de costumbres...*, I, 1. Traducción Concepción Morales y José García López, 63. La filosofía como remedio para los males del alma, y el filósofo como médico del alma aparecen con frecuencia en la literatura del helenismo y en los estoicos tardíos, como Séneca y Marco Aurelio.

9 Plutarco, *Obras morales y de costumbres...*, I, 1. Traducción Concepción Morales y José García López, 66: “Yo afirmo que es necesario que los niños sean conducidos hacia los buenos hábitos con consejos y razonamientos, pero no, por Zeus, con golpes y ultrajes”.

de Nursia y su regla, donde se observa más pronunciadamente el castigo físico, la excomulgación, las penitencias, hasta la expulsión o exilio definitivo del monasterio.

2. Teología de la vestimenta: Crítica del *habitus* monacal como ejercicio pedagógico

En efecto, era el *paidagogos* la figura más íntima en el ambiente afectivo del aprendiz, pues vigilaba como estricto preceptor todo lo referido a sus afectos, pasiones y conductas, inclusive en la comida, la bebida y el vestido. Imposible no recordar al subdirector del Liceo donde estudié, quien constantemente vigilaba que mis faldas se acomodaran matemáticamente dentro de mi pantalón, que no usara aquellas tenis o calzado informal, mucho menos usar el cabello medio largo como lo usaba y muy importante, lo que hoy llamamos la faja o el cinturón; no sabía en aquellos años, del aspecto clerical que podía tener algo como el cinturón, lo cierto es que en estos bellos recuerdos de colegio puedo comprender unos años después aquel carácter monacal del director del Liceo representativo de la educación costarricense, nuevamente, regla sin monasterio.

Aquella teología de la vestimenta aún presente en esta regla sin monasterio, tal y como lo expresé en el anterior ejemplo biográfico, ha sido minuciosamente pensada para ejercer

esa vigilancia corporal. San Benito, insistía en que los monjes debían dormir con ropa por ejemplo, con el cinturón bien ajustado. Ya en la primera sección del *habitus monachorum* de las *Instituciones cenobíticas* de Casiano se comenzó a instaurar paso a paso el uso de la capucha para representar la inocencia del niño, de la manga corta en señal de renuncia -porque la manga larga era señal de elegancia- también la mantilla o túnica que envuelve el cuello y los hombros en señal de humildad, los tirantes que simbolizan la laboriosidad del trabajo manual, el *báculus* o bastón para caminar en Cristo, las sandalias y el cinturón que convertían al monje en un soldado de Cristo listo para combatir al demonio y, asimismo, como decía Casiano para la mortificación de los miembros en los que son contenidas las semillas de la lujuria y la libidine¹⁰.

El hábito monacal¹¹ nace como una encarnación, si se quiere extensión del cuerpo. Este *habitus* existe inclusive antes

10 Giorgio Agamben. *Altísima Pobreza. Reglas monásticas y forma de vida. Homo Sacer IV, I*. Traducción de Flavia Costa y María Teresa D'Meza. (Valencia: Pre-textos, 2014), 32-33.

11 En el siglo IV se podrían distinguir cuatro tipos de monjes, comenzando por los anacoretas o ermitaños, siguiendo con los cenobíticos o los que practican la vida común del monasterio, luego los sarabaítas, famosos por sus vidas licenciosas y desordenadas, terminando con los giróvagos, quienes siendo ya conocidos por la gula y el mismo desorden que practicaban los sarabaítas, eran dados a viajar de un lado a otro, aumentando de esa manera su mala fama.

de la vida monacal¹², pues este hábito es una ética, de habitarse a sí mismo. Uno de los desafíos de la educación contemporánea es comprender cómo este *habitus* se convirtió en regla. A las alturas del siglo V d.C. el hábito como vestimenta no logra distinguir aún la vida monacal de la secular. Al monje le distinguía su estricto régimen y no fue hasta el Concilio de Mácon en 581 d.C. que se logró una especial distinción entre hábito religioso y hábito secular, era necesario extender en la vestimenta un símbolo fiel del sosiego del cuerpo y sus pasiones. El hábito es el primer uniforme-símbolo en la historia religiosa de la humanidad, no porque se omita la existencia de otros como el púrpura del rey, o el *pallium* negro del filósofo antiguo, sino porque este logra sintetizar el compromiso de llevar un cenobio ya institucionalizado que, si bien existía antes del monasterio, ahora habitar es un *ethos* que indica también formas de convivir, de ser y de sentir, y desde luego de vestir.

12 Colombás García M., *El monacato primitivo* (Madrid: BAC, 2004). El monacato como vida anacoreta o de corte ermitaño se remonta desde antes del siglo V a.C., en el hinduismo, y posteriormente el jainismo y budismo. Un dato particular es que para estas corrientes ascéticas se puede prescindir de la divinidad en el ejercicio ascético, tal es el caso del budismo. "La India lo ha comprendido tan bien que, según sus tradiciones canónicas, dos de las etapas que debería recorrer todo hombre en el camino de su vida son de tipo ascético o monástico: durante su juventud, como estudiante célibe, debe aplicarse a aprender las tradiciones védicas bajo la instrucción de un guru (maestro) luego debe casarse, engendrar hijos y contribuir para el bienestar de la sociedad" (12-3).

Existe a partir del hábito, toda una teología de la vestimenta. El hábito es performativo, convierte al monje en una suerte de actor, es una suerte de disfraz del aprendiz de santo. El hábito es la nueva máscara pues porta consigo un fin apotropaico (que aleja el mal). Pero *habitus* en tanto modo de ser, como sucedía antes del monasterio, existía como regla de vida, en la figura del pedagogo y su discente, ya desde el tiempo de la escuela estoica de Séneca, existía una asociación de la vida ermitaña con la sabiduría. El filósofo griego, por ejemplo, recomendaba alejarse de la multitud¹³. Con el tiempo, la vida ermitaña¹⁴ se convirtió en regla, inclusive como requisito para convivir dentro del cenobio, hasta que esta regla se invirtió a tal punto que

13 Séneca. *Epístolas Morales a Lucilio I* (Madrid: Gredos, 1986), Libro I, Epístola 7. Traducción de Ismael Roca Meliá, 113. Uno de los argumentos que da Séneca para detestar a la multitud son los espectáculos de gladiadores, que reúnen a la multitud, para ver como aquellos luchadores se matan entre ellos por el placer de matar.

14 Las cartas de San Jerónimo representan un testimonio temprano del monacato occidental, inclusive anteriores a la Regula benedictina. La vida de Pablo el ermitaño o del mismo San Antonio en oriente, ya habían instituido este *habitus* orientado hacia la vida ermitaña como estricto régimen sobre las pasiones. A pesar de la renuncia al placer, el acto de la mortificación desértica era deliciosa para un San Jerónimo, quien escribía por ejemplo a Florentino lo siguiente: "...y yo estoy tan apartado en los confines del desierto que he escogido, que empieza a no serme lícito aquello a lo que he renunciado" A Florentino, 5, 2. En San Jerónimo. *Obras Completas. Epístolas I*. Edición bilingüe promovida por la orden de San Jerónimo. Introducciones, traducciones y notas por Juan Bautista Valero. (Madrid: BAC, 1993), 91.

el cenobio era la norma ante la vida anacoreta. Se comprendía que la vida anacoreta era una forma de habitarse a sí mismo, convivir con las propias partes pudendas del cuerpo, examinarlas y estar atento ante todas las pasiones provocadas: el hambre, la sed, el deseo de la carne. Este es, pues, *el habitus*, una forma de habitar las pasiones en carne propia, ya en el desierto, ya en el monasterio, y en el propio cuerpo social en el que habitamos. Por consiguiente, este hábito lo portamos todas las personas, de alguna manera lo seguimos vistiendo a través de la educación que hemos recibido y que se sigue prolongando en nuevas generaciones, ya no reducido a algo como la vestimenta o la ropa, pero sí a un vestido simbólico que se relaciona con una pedagogía como modo de ser en la vida. En la vigilancia de medir los tiempos, las intensidades, los períodos en los que se consume la sexualidad ya sea solo, ya sea acompañado, ahí en la intimidad del mismo aposento, ocurre este *habitus*, algunas veces como regla sin monasterio.

Dentro de los despliegues de este hábito de vida, existe un mecanismo importante, se trata de la confesión. En la *Regla* de San Benito aparece una obsesión por la confesión, al igual que en Clemente, pero a su vez por el silencio. Ambos extremos se funden ahí donde se le muestre humildad al superior a la hora de pedirle alguna cosa.

De nuevo, aparece el tema de la broma, aquel hombre linguaraz que se critica en Plutarco y Clemente, se consume en la *Regula* benedictina: “Pero las chocarrerías, las palabras ociosas y las que provocan risa, las condenamos en todo lugar a reclusión perpetua. Y no consentimos que el discípulo abra su boca para semejantes expresiones”¹⁵. Más adelante, se verá como la máxima de hacer hablar, hacer callar, aún permanece en el régimen que ofrecen los programas de afectividad en Costa Rica, donde este se convierte en un mecanismo de confesión.

El filósofo italiano Giorgio Agamben, es un referente para develar el carácter profano de las reglas monásticas, es decir, permite escudriñar la disciplina monacal para comprender que es una suerte de red que amarra todo el cuerpo social, más allá del cenobio y del aposento monacal. En esta tesis de Agamben el *koinos bios* o vida común (cenobio) se extiende al mundo de la vida fáctica, dentro del cual se enmarca muy bien esta política pública de los *Programas de Afectividad*, se trata de una regla sin monasterio. Dentro de esta tesis se inscribe la idea de que estas guías sexuales ofrecen elementos clericales toda vez que buscan no solo inspeccionar cuerpos exhaustivamente, sino

15 Aranguren I, G.M. Colombás, *La Regla de San Benito*. Biblioteca de Autores Cristianos 406 (Madrid: BAC, 2006), Regula V, 7, 89.

que pretenden extraer una verdad a través del dispositivo de la confesión.

Ahora bien, Agamben asevera que: “entre los siglos IV y V de la era cristiana se asiste al nacimiento de una particular literatura que, al menos a primera vista, no parece tener precedentes en el mundo clásico: las reglas monásticas”¹⁶. Partiendo del vínculo que existe entre la figura del pedagogo y la del abad por ejemplo, la tesis de Agamben puede percibirse como generalizada y criticable, pues con esta afirmación omite toda la literatura de los primeros tres siglos del cristianismo, de la cual ya hemos comentado acá, influenciada por el estoicismo, el platonismo y la escuela socrática, comenzando por la misma epistolografía paulina y en el caso concreto de Clemente de Alejandría en el mundo cristiano, pero también un ejemplo anterior a aquellos dos, el de Plutarco, el filósofo moralista, en el mundo pagano.

Tomando un distanciamiento con la tesis anterior de Agamben, podemos colegir que esta regla monacal refleja el minucioso y extenuante vigilar de los cuerpos, que alguna vez fue motivo de la ocupación de sí en aquella noción de *Chresis aphrodision* y que devino en *Regula* como estilo de vida preguntándose por todos los detalles, no solo sobre la carne, la comida o la bebida,

sino en cuántos salmos han de cantarse en horas de la noche por ejemplo, cómo se han de celebrar los Laudes, a qué hora hay que decir Aleluya, como corregir monjes desobedientes, sobre todo si son jóvenes, cómo duermen, cómo visten, cómo calzan. Se incluye además el castigo físico cuando se da ya sea la desobediencia o la murmuración.

De aquellas reglas monásticas construidas ya por Casiano, Pacomio o Gregorio Nacianceno, el filósofo italiano afirma que “no son en suma *hypomneumata* o ejercicios de ética como los que Michel Foucault analizó en el mundo antiguo¹⁷”, ante lo cual se sigue que es cierto lo que se comprende de aquellos ejercicios arcaicos destinados exclusivamente a la *epimeleia* o cuidado de sí, a la conservación de un cuerpo saludable y al buen uso de los placeres, sin embargo, la separación entre aquellos ejercicios de ética y el examen de sí llevado a la radicalidad de la vida monacal es problemática y supone una línea delgada, donde ambas, la primera arcaica, helénica y profana, así como la segunda, sacra, cenobítica y clerical, se encarnan en el máspreciado fin de la ética sobre los placeres, es decir, el uso saludable del cuerpo y las pasiones. Tal separación, como la que hace Agamben, no permitiría ver con mayor amplitud, el régimen de vida saludable que existe en ambas vertientes citadas. Solo el

16 Giorgio Agamben, *Altísima Pobreza* (Valencia: Pre-textos, 2014), 17.

17 Giorgio Agamben, *Altísima Pobreza...*, 18.

caso de Clemente de Alejandría permite pensar ya una cristianización de aquel régimen de vida, una regla que ya no es pagana pero que tampoco es cristiana al estilo monacal, una regla si se quiere, casi idéntica al cultivo de la *aphrodisia* helénica, con un mismo fin, el hecho de perpetuar la especie a través del matrimonio, encontramos ese mismo régimen, sin modificaciones esenciales, en la doctrina de los Padres del siglo II¹⁸.

La figura del abad tiene un vínculo significativo con la del pedagogo, aunque este último es menos sacro, tiene la tutoría de un conjunto de aprendices en torno a los manejos estrictos del habitar corporal. Casi al pie de la letra la *Regula* II de San Benito señala al abad como aquel que “reprende, exhorta, amonesta¹⁹”, recordando las epístolas de San Jerónimo y la vida cenobítica inspirada al mejor estilo pacomiano del monacato egipcio. El abad, como el pedagogo, llama al sosiego pasional, más no a la estricta represión, un problema que le preocupara a la regla monástica será el de la desobediencia, o bien el de la murmuración, la risa y el *multiloquio* como acto de insensatez. Igual que las sentencias clementinas

en torno a la risa, por ejemplo la *Regula* llama a permanecer prudentes para no reír con intemperancia²⁰. Si se parte estrictamente del compendio clementino y su régimen de vida, es posible criticar el planteamiento de Agamben sobre las reglas monásticas como una literatura sin precedentes.

El reconocido historiador Jaques Le Goff, en su *Historia del cuerpo en la Edad Media*, recopila aquella tradición en torno a la risa que parte desde Platón y su aversión a los poetas, pasando por Clemente, la Regla del Maestro y desembocando en la Regla de San Benito, para Le Goff esta tradición se extiende inclusive hasta el siglo XII. La línea argumentativa en términos generales estriba en que la risa proviene de una parte baja del ser, es decir del vientre, provocando así un movimiento que puede descender y provocar el alboroto de las partes pudendas, según la creencia de la época, por la risa entraba no solo el pecado, sino la intemperancia y el descontrol de las pasiones: “la risa camina desde las partes bajas del cuerpo, pasando del pecho a la boca. De esta última, tanto pueden salir palabras de devoción, de piedad, y de plegaria, como palabras procaces y blasfematorias”²¹.

18 Michel Foucault. *Historia de la Sexualidad IV. Las confesiones de la carne*. Edición establecida por Frédéric Gros, presentación de Edgardo Castro y traducción de Horacio Pons. (Madrid: Siglo XXI, 2019), 31.

19 Aranguren I, G.M. Colombás, *La Regla de San Benito... Regula* II, 23, 77.

20 Aranguren I, G.M. Colombás, *La Regla de San Benito... Regula*, IV, 52, 53 y 54, 84.

21 Jaques Le Goff y Nicolas Truong. *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. (Barcelona: Paidós, 2005), 65.

El llamado a la rectitud es minucioso en la Regla benedictina, a tal punto de llevar una estricta vigilancia sobre el accionar de los cuerpos de los jóvenes monjes, el abad hará también de confesor²², quizá una de las figuras más arcaicas de lo que más adelante en la Edad Media será el manual de confesión y el confesionario como dispositivo de extracción de verdad. En el monasterio pensado por San Benito, existe un colaborador nocturno en la figura del anciano, que vigila cuerpo a cuerpo, cuarto a cuarto, que ningún joven se encuentre con otro para algún acto carnal ilícito, vigilará además que guarden silencio, que resista injurias²³, que no sea airoso y que practique la parquedad de la palabra²⁴, aunado a un sosiego relacionado a la risa²⁵, el silencio es lo que debe imperar antes de dormir. Una lámpara acompañará el aposento de cada grupo de monjes²⁶, cual si fuese la luz tenue de una temprana conciencia materializada en Dios ante la impronta

de la figura naciente del diablo. Igual que el pedagogo clementino, el abad y su colega el anciano son comparados con un médico, que portan el antidoto de la temperancia cristiana y quien no cumpla con las reglas no solo será excomulgado o castigado, sino que será echado del monasterio hasta tres veces.

Aún en la vivencia del cenobio, o con más razón gracias al mismo régimen, la capacidad lúdica o trasgresora del ser humano sale a relucir, tal es el caso de los monjes sarabaítas, quienes se tomaron en serio la máxima presente ya en Casiano, ya en Agustín: *Ama y haz lo que quieras*. Sírvase la misma regla de San Benito para describirlos:

El tercer género de monjes y pésimo por cierto, es el de los sarabaítas. Estos se caracterizan, según nos lo enseña la experiencia, por no haber sido probados, como el oro en el crisol, por regla alguna, pues, al contrario, se han quedado blandos como el plomo. Dada su manera de proceder, siguen todavía fieles al espíritu del mundo, y manifiestan claramente que con su tonsura están mintiendo a Dios. Se agrupan de dos en dos o de tres en tres, y a veces viven solos, encerrándose sin pastor no en los apriscos del Señor, sino en los propios, porque toda su ley se reduce a satisfacer sus deseos. Cuanto ellos piensan o deciden, lo creen santo, y aquello que no les agrada, lo consideran ilícito²⁷.

22 Aranguren I, G.M. Colombás, *La Regla de San Benito...*, Regula, VII, 44, 96.

23 Aranguren I, G.M. Colombás, *La Regla de San Benito...*, Regula, VII, 35, 95.

24 Aranguren I, G.M. Colombás, *La Regla de San Benito...*, Regula, VII, 56, 98.

25 Aranguren I, G.M. Colombás, *La Regla de San Benito...*, Regula, VIII, 59, "El décimo grado de humildad es que el monje no se ría fácilmente y en seguida, porque está escrito: el necio se ríe estrepitosamente". Llama la atención está última frase que San Benito toma de *El Enchiridion* de Sexto Empírico dejando ver la influencia filosófica de la antigüedad tardía en la regla de vida cristiana.

26 Aranguren I, G.M. Colombás, *La Regla de San Benito...*, Regula, XXII, 4, 116.

27 Aranguren I, G.M. Colombás, *La Regla de San Benito...*, Regula I, 6-9, 72-3.

Para aquellos monjes la regla era más bien una parodia del monasterio basada en el capricho y el deseo²⁸. Y dentro del cuarto género de monjes, similar a los anteriores, encontramos a los giróvagos quienes se la pasan viajando su vida entera por diversos países, hospedándose durante tres o cuatro días en los monasterios. Siempre errantes y nunca estables, se limitan a sus propias voluntades y a los deleites de la gula; son peores en todo que los sarabaítas²⁹. Si se siguen las tesis de Agamben, es posible encontrar en la vida misma una forma de *Regula*, como ya hemos dicho, sin monasterio, donde el hábito como tal se extiende, al parecer sin escapatoria, a todos los rincones del tiempo, del espacio y del cuerpo. Dentro de este esquema de régimen de vida están enmarcados los programas de afectividad como una forma de producir políticas sobre el cuerpo, de alguna manera regladas, en busca de diferentes objetivos, en el mejor de los casos, una sexualidad saludable.

3. **Habitarse a sí mismo: la paradoja de la educación entre la inspección y el cuidado**

Es posible encontrar ya en Clemente, ya en San Benito, influencias filosóficas en la formación de dos figuras antiguas, la del estudiante de filosofía y su manejo cotidiano de los afectos

y pasiones, así como la del novicio, quien hace también de discente, pero en un plano más monástico. Es sabido que en el siglo XXI no habría distinción civil entre uno y otro, es decir, tanto el colegial como el novicio encarnan la figura del ciudadano, pero en términos más profundos el de persona humana. Existe un trasfondo clerical en el modelo de educación costarricense y estos programas en parte lo reproducen, en parte lo critican. Al otro lado está, la figura del pedagogo, entre la del abad y el médico.

Una forma de comprender este fenómeno a la perfección está en la figura de los centros educativos religiosos, llámese colegio Claretiano, Redentorista, de Señoritas, María Auxiliadora, entre otros, en la cual se mantiene el abordaje religioso cristiano en el aprendizaje de las personas discentes, es decir, a pesar de que la persona estudiante no es un novicio recibe una formación cercana, o en el caso de las damas la educación de una monja, desde luego impartida por alguna madre superiora o abadesa. Claro está, un análisis exclusivo de estos centros de estudio confesionales no representa la diversidad de centros de estudio en los cuales la educación pretende ser más laical.

Por ejemplo, resulta curioso observar los cuestionamientos dentro de los diseños curriculares y constatar ahí similitudes con las inquietudes sobre sí

28 Giorgio Agamben, *Altísima Pobreza...*, 22.

29 Aranguren I, G.M. Colombás, *La Regla de San Benito...*, *Regula* I, 10-11, 73-4.

mismo que plantean los textos antiguos supracitados. Observemos que, dentro de la *Ethica*, Plutarco se plantea temáticas y preguntas como las siguientes: sobre la educación de los hijos, cómo debe el joven escuchar poesía, cómo distinguir a un adulator de un amigo, cómo percibir los propios ingresos en la virtud, cómo sacar provecho de los enemigos, sobre la virtud y el vicio, consejos para conservar la salud, asimismo un tratado llamado *Erótico* y otro sobre *Narraciones de amor*³⁰.

En el *Erótico* se da una disputa sobre el amor conyugal entre hombre y mujer defendido por Plutarco, algo que enoja mucha a Piasias y a Protógenes quienes defendían la antigua relación entre el *erastes* (el amante adulto), y el *eromenos* (el amante joven), ambos varones, y donde la barba tenía un aspecto medular. Este tipo de relación llamada en aquella época *pederastia*, no fue vista con buenos ojos por algunos filósofos estoicos quienes llegaron a influenciar el pensamiento paulino y el del mismo Clemente. En boca de Flaviano, uno de los interlocutores del diálogo, se ofrece la siguiente definición del amor: Como la naturaleza

despierta un apetito moderado y suficiente por el pan y los alimentos, más el exceso convertido en pasión se llama glotonería y gula, de igual modo está en la naturaleza la necesidad del mutuo placer entre mujeres y hombres, más el impulso que a ello mueve, cuando por su fuerza y vehemencia se hace violento e incontenible, indebidamente lo llaman Amor³¹.

Observemos ahora, los cuestionamientos ofrecidos en una de las unidades de estudio para jóvenes de séptimo año:

¿a qué edad debe tener la primera menstruación una mujer? ¿cuál es el peso ideal de un adolescente hombre? ¿Cuál es el peso ideal de una adolescente mujer? ¿A qué edad se debe dar el primer beso? ¿A qué edad se debe tener la primera relación de pareja? ¿Cuántos/as mejores/as amigos/as se puede tener? ¿Cuántas veces a la semana debería salir un/a adolescente a solas con ser/madre? ¿Cuál es la estatura ideal de un hombre adolescente? ¿Cuál es la estatura ideal de una mujer adolescente? ¿A qué edad se autoestimula genitualmente por primera vez un hombre? ¿a qué edad debe autoestimularse genitualmente por primera vez una mujer?³²

Estos cuestionamientos obedecen a categorías analíticas ofrecidas dentro del programa en las cuales figuran la

30 Plutarco. *Obras Morales y de Costumbres. Volumen X. Erótico, Narraciones de amor, Sobre la necesidad de que el filósofo converse con los gobernantes, A un gobernante falto de instrucción, Sobre sí el anciano debe intervenir en política, Consejos políticos, Sobre la monarquía, la democracia y la oligarquía, La inconveniencia de contraer deudas. Vida de los Diez oradores, Comparación de Aristóteles y Menandro* (Madrid: Gredos, 2003).

31 Plutarco, *Obras morales y de costumbres X...*, 47.

32 Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica. *Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad*. Tercer ciclo. (San José: MEP, 2017), 9.

nociones de cuerpos y corporalidades, afectos y vínculos, placer y bienestar y derechos sexuales y reproductivos³³, por ejemplo.

Podemos inferir en estos cuestionamientos una obsesión por la relación cuerpo-tiempo, y cabe preguntarse si en esta inspección exhaustiva existe realmente una ética del cuidado de sí, poco falta para preguntar a la juventud cuántas veces respira al día. Se observa una insistencia en aspectos cuantitativos: cuánto peso, cuántos amigos, cuánta edad para masturbarse, cuál edad para tener novio o novia, casi al mejor estilo de la inspección del niño masturbador³⁴ o las minuciosidades de la *Regula* benedictina. Por consiguiente, queda una vez más sobre la mesa este cuestionamiento, si en la confección e inspección de estos cuerpos existe realmente una ética del cuidado de sí, o una mirada casi médica y cansante sobre aspectos y mínimos detalles sobre las formas de expresar afectos.

En la Antigüedad tardía el pedagogo y el abad eran comparados con los médicos, pero en la modernidad este rol se invierte, dándole al médico un

papel sacro dentro de lo profano, en el sentido que vigila como antes lo hacía el monje o el pedagogo, da instrucciones sobre el cuerpo y hace de curador de todas las pasiones, los males y las enfermedades, sutura el cuerpo, lo mutila si es necesario, el médico ejerce sobre el cuerpo roles que lo llevan a la radicalidad. Será el médico, inclusive, quien determine el sexo del neonato, en las sociedades modernas el médico hace de abad en tanto que se convierte en un nuevo bautizador. Por consiguiente, debe llamarse la atención, en torno a estos programas y preguntarse si no se trata más bien de un manual de producción de cansancio, y no un acompañamiento más genuino, placentero y libre en el ejercicio de las pasiones.

Hablar hasta el cansancio o callar hasta el cansancio casi al estilo benedictino, se observa concretamente en una de las situaciones didácticas en este caso en el segundo tomo, para estudiantes de décimo año. La temática es delicadísima y se valora el esfuerzo por darle un tratamiento serio al asunto, pues se trata de las personas que han sufrido acoso o abuso sexual. En esta situación, las personas estudiantes todas en silencio y con los ojos vendados³⁵ acuden a la palabra de la persona docente, quien desde luego si podrá ver lo que las personas

33 Ministerio de Educación Pública, 28-9.

34 Alain Corbin, Jean-Jaques Courtine, Georges Vigarello. *Historia del cuerpo. Volumen III. Las mutaciones de la mirada: El siglo XX*. Traducción de Alicia Martorell y Mónica Rubio. (Madrid: Taurus, 2006), 111. "La masturbación aparece como universal para los chicos a partir de los once o doce años y Kinsey subraya que no tiene ningún efecto perjudicial para la salud".

35 Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica. *Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad*. Décimo año (San José: MEP, 2017), 43-4.

estudiantes respondan con su cuerpo. Las preguntas son:

- 1) Que se pongan de pie aquellas personas que han vivido o conocen a alguien que ha vivido acoso callejero; 2) Que se pongan de pie aquellas personas que han vivido o conocen a alguien que ha sido mirada(o) o tratada de manera lasciva, vulgar e irrespetuosa en una perspectiva sexual; 3) Que se pongan de pie aquellas personas que han vivido o conocen a alguien que ha sido tocada(o) o manoseada(o) sin así quererlo por alguien más; 4) Que se pongan de pie aquellas personas que conocen a alguien que ha sido presionada a hacer algo de contenido sexual bajo amenaza de cualquier tipo; 5) Que se pongan de pie aquellas personas que conocen a una persona que ha sido abusada sexualmente por alguien en quien confiaba o a quien tenía miedo por su investidura o su poder y autoridad³⁶.

Toda esta práctica de inspección hace hablar a los cuerpos sin por ello dejar de silenciarlos, las preguntas son indirectas, las personas en el limbo de los ojos vendados se levantarán tenuemente o quizá decididamente porque no se trata de ellos, sino como dicen las preguntas “si conocen a alguna persona” que ha sido manoseada, tocada o abusada sexualmente por una figura de autoridad. Lo criticable acá es, como en la *Regula* benedictina, la obsesión

por el silencio. En el silencio de palabra cada cuerpo del discente hablará seguramente. Lo de los ojos vendados, problemático, porque no hay una libertad más genuina de decir a viva voz, a viva mirada o a viva carne lo que realmente sucede en la vida de estas personas, sus relaciones conflictivas de amor y desamor, de violencia o de abuso. Se trata en este caso particular, de una situación didáctica con jóvenes de décimo año, con los cuáles se podría sostener una conversación más abierta, amena, cercana y madura, sin vendajes, donde hablen cuando deseen hablar y callen cuando deseen callar.

El problema no está en hablar, sino en hacer hablar, tampoco en callar, sino en hacer callar. La dinámica de hacer hablar, hacer callar siempre ha sido problemática, ningún imperativo ha dado resultado. Callar demasiado o hablar demasiado fue un punto importante en la pedagogía de Plutarco, pues: “Yo sé, por haberlo oído, que muchísimos hombres cayeron en las mayores desgracias a causa de la incontinencia de su lengua³⁷”. En la pedagogía de Plutarco permanece la medida platónica de hablar lo necesario, dar la palabra al discente siempre será una forma de hacerle libre. Por lo tanto, es oportuno preguntarse no solo si se le da la palabra a la persona discente sino

36 Ministerio de Educación Pública, 43.

37 Plutarco, *Obras morales y de costumbres I*, 1. Traducción de Concepción Morales y José García López, 72.

de qué forma esta palabra tiene un fin económico, liberador y saludable.

La reflexión anterior nos lleva a un siguiente cuestionamiento, sobre la formación de las personas docentes en materia de género y sexualidad. Estas técnicas pedagógicas en torno a los afectos tienen como ejes centrales una educación repensada a partir de los derechos humanos, las diversidades, la interculturalidad, el género, la educación inclusiva, entre otros. La idea central es comprender estas técnicas y políticas sobre la afectividad y sexualidad, haciendo en primer lugar un análisis ético y filosófico de la figura de la persona docente, es decir, antes de ir a las prácticas educativas, hay que comprender históricamente el perfil académico, ético y porque no biográfico de la figura del maestro en su totalidad. En segundo lugar, ampliar la comprensión y las categorizaciones de las personas estudiantes según lo plantea el *Programa de Afectividad y Sexualidad Integral en Costa Rica*. A partir de la comprensión íntima que existe entre maestro y discente, se podrán ampliar las reflexiones hacia otros niveles, es decir hacia una comprensión más analítica, genealógica y desde luego ética de estas políticas afectivas.

Así pues, las políticas sobre la afectividad que ofrecen los programas de estudio de afectividad y sexualidad integral, nos invitan a repensar y

releer la figura antigua del *paidagogos*, acompañada a la del *didaskalos* en torno a un fin común: la producción de identidades y subjetividades gratificantes. ¿Será posible ver en la figura del docente (*didaskalos*) un *paidagogos*? Es decir, se plantea la pregunta en primer lugar, sobre si el docente hasta cierto punto es un maestro y compañero de vida, a pesar de no vivir en la casa de la persona estudiante.

Claro está -y esta sería una primera objeción- no se puede fragmentar la casa y el centro de estudio, habida cuenta de sus relaciones íntimamente convergentes entre sí, pero así mismo conflictivas. Afectos que pululan en el secreto del hogar quizá no se manifiestan en el día a día del centro de estudio, o bien, situaciones afectivas y complejas que se viven en el ambiente colegial, solo se desahogan ahí donde el hogar se vuelve cárcel o espacio de disciplina. Por lo tanto, es el centro educativo aquel lugar que cuenta también como hogar para muchos, como cotidianidad y como espacio de expresión de afectos a veces reprimidos. En el encuentro con el colega de clase se crean lazos de hermandad que a veces el hogar no potencia. Es acá donde volvemos a la idea de la persona docente de clase como una figura que encarna a un tiempo al *paidagogos* y al *didaskalos*, ¿qué clase de figura es esta? Sin duda es parte de la discusión que acá nos reúne, conocer cómo es que una figura se

encarna en la otra, y lejos de fragmentarse se encuentran, sin pasar por alto sus diferencias.

El Programa traza una serie de requerimientos y demandas dentro de las cuales encontramos las siguientes:

1. Es capaz de *explicar el significado de conceptos clave como sexo, género, identidad de género, expresiones de género, orientaciones sexuales y diversidad sexual.*
2. Conoce el origen, el contexto y el ejercicio de los *Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*, en el marco de un *Estado de Derecho*.
3. Reconoce los deberes y derechos de la ciudadanía, para garantizar la vivencia plena y placentera de la sexualidad de las personas y el desarrollo de las sociedades.
4. Está comprometido(a) con los valores de *justicia, igualdad y respeto por la diversidad en la vivencia y expresiones de la sexualidad.*
5. Orienta la toma de decisiones de sus estudiantes, para que favorezcan *el autocuidado, el cuidado mutuo* y la vivencia plena, placentera y responsable de la sexualidad como parte del bienestar integral de las personas.
6. Facilita los *cambios en creencias y prácticas de sus estudiantes*, a fin de reducir riesgos que puedan *amenazar su salud sexual y su salud reproductiva*, a partir de las condiciones individuales, sociales y ambientales.
7. Explica los factores y *conductas de riesgo* que podrían afectar la *salud sexual* y reproductiva de sus estudiantes, a fin de que éstos(as) se propongan cambios que refuerzen sus conductas protectoras³⁸.

Lo anterior nos permite inferir que, la persona docente deberá formarse primero antes de formar a las personas estudiantes. Deberá manejar claramente conceptos sobre teoría de género, masculinidades y feminidades, así como categorías basadas en la identidad sexual, diversidad sexual, entre otras. El papel de la persona docente será crucial y más crucial aún será su formación académica, en este sentido no solo será el *paidagogos* que acompaña y guía si no que debe encarnar al *didaskalos* que enseña con prestancia y maestría. Su formación debe ser integral. Finalmente, UNESCO (2010) señala las siguientes como las características de un programa efectivo de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral: “Involucra en el desarrollo curricular a personas investigadoras especializadas en sexualidad,

³⁸ Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad. Tercer ciclo, 23.

cambio conductual y teoría pedagógica relacionada con estos temas³⁹”.

En suma, dentro de los tópicos mencionados se plantea la inquietud de sí, es decir preguntarse cómo estas políticas de los afectos ejecutadas a través de esta figura pedagógica que está por definirse, contribuyen a construir y a repensar la noción de cuidado de sí mismo. Habrá que preguntarse si estas políticas sobre el cuerpo no caen también en normalizaciones, si pasan por alto detalles en la vivencia de los afectos que perciben como obvias o insignificantes, pero que puedan ser cruciales para quienes construyen su identidad, además si estas políticas presentes en los programas de afectividad y sexualidad son realmente gratificantes, si realmente se perciben como creativas y liberadoras para quienes van dirigidas; además preguntarse, cuál es el uso del tiempo con respecto al cuerpo y viceversa, si en medio de un programa de afectividad no se está cayendo en un programa de regulación disciplinaria del cuerpo que esté basada más bien en el cansancio.

4. Conclusión: Hacia una pedagogía del cuidado en sociedades hipersexualizadas

El Programa utiliza la noción de autocuidado, con la cual se entrará en diálogo en este trabajo. Es definido de la siguiente manera: “El autocuidado

tiene que ver con las cosas que una/o hace, dice y siente para asegurarse y proteger la salud física, sexual, mental y espiritual propia⁴⁰”. No queda claro en esta definición a qué se refiere con cosas que uno hace sin embargo es una categoría, discurso y práctica que puede resultar gratificante en el marco de estos programas, que debería ampliarse e hilarse de manera más fina, recurriendo a la misma espiritualidad, a la visión de mundo y a la construcción de identidades de las mismas personas estudiantes. Algo que se puede criticar también es que, dentro de tantas preguntas, no aparecen preguntas hechas por personas estudiantes. En un salón de clase uno debería partir por las preguntas que las personas estudiantes tienen y que a menudo les inquietan.

Este trabajo se ofrece como un aporte a las prácticas pedagógicas tomando como referente teórico el análisis genealógico de las prácticas educativas encarnadas en los dos conceptos que hemos desarrollado en esta propuesta (*paidagogos-didaskalos*), las cuales encarnan la noción, aún prematura de maestro de vida. Claro está que, en el ejercicio de intercambio de saberes, una verdadera persona docente debe estar siempre con una actitud abierta para dejarse formar por su

39 *Programas de Afectividad y sexualidad. Décimo año, 12.*

40 *La sexualidad y la salud sexual reproductiva de las y los adolescentes con énfasis en prevención de VIH/Sida. Módulo de Capacitación para Adolescentes Multiplicadores en Salud (San José, Costa Rica, 2005), 91.*

discente, pues no se debe caer en una comprensión vertical de la pedagogía, sino en una relación cara a cara. De aquí que este trabajo se piensa como aporte crítico y, al mismo tiempo, a modo de comentario de las políticas de afectividad y sexualidad en la educación costarricense.

La noción de *tratamiento o administración* de la afectividad deberá trazarse e hilarse de manera más fina, sin embargo, se puede adelantar o apenas pergeñar la noción de políticas en tanto se enmarca en un programa pedagógico para un grueso importante de la población y que está dirigido a producir ciudadanos de la *polis*, en segundo lugar porque tiene un carácter gubernamental, no solo porque viene dirigida por una institución jerárquica que da pautas sobre cómo construirse subjetiva y socialmente, sino porque, en el sentido estricto de la palabra, el programa ofrece mecanismos para la práctica del gobierno de sí. Es acá, precisamente, a donde debe llegar la presente investigación, es decir sopesar analíticamente estas prácticas políticas del gobierno de sí mismo en los programas de afectividad, a saber, cuáles son sus alcances, sus limitaciones, sus aspiraciones emancipatorias, su aporte a la vivencia sana del cuerpo en el marco de los derechos humanos y la diversidad, así como su aporte a la vivencia de una sexualidad saludable.

Siguiendo con los sub-ejes encontramos el de placer y bienestar en el cual se afirma lo que podríamos denominar como hipótesis represiva, lo cual deja en la superficie un análisis más realista de las relaciones sexuales y de género. El texto dice:

(...) históricamente en nuestras culturas la sexualidad se ha asociado a lo prohibido, a lo reprimido y por lo tanto incluso muchos de los esfuerzos en educación de la sexualidad se han centrado únicamente en las consecuencias negativas de la vivencia de la sexualidad (ITS, embarazos no planeados, violencia, etc.). Por lo tanto, este saber pretende rescatar y legitimar los placeres de la vivencia de una sexualidad segura, informada y en corresponsabilidad; y cómo dicha vivencia garantiza bienestar y desarrollo para las personas, y por ende, para las familias, las comunidades y las sociedades en general. Los placeres y el bienestar que este saber aborda, se viven en el cuerpo pero también lo trascienden; no se segmentan ni parcializan las vivencias sino que se integran⁴¹.

Contrario a lo que se plantea acá, se puede afirmar que la sociedad actual está basada en una cultura hipersexualizada. Plutarco da pistas para comprender que a las alturas de los siglos II y III de nuestra era el calor por otros cuerpos era parte de la vida cotidiana, y no todo era *aphrodisia* y amor del

41 *Programas de Afectividad y sexualidad. Décimo año, 25-7.*

más puro, nupcial y sosegado, sino que también había ocasión para la *porneia*. La inmoralidad ha sido por mucho, un problema de índole filosófico y teológico. Dentro de sus preocupaciones estaba: excesos en la comida, hurtos de los bienes paternos, juegos de dados, banquetes, orgías, amoríos con doncellas y mujeres casadas⁴².

Nada de lo anterior es ajeno a lo que vive hoy la juventud y la sociedad en general, donde más bien el sexo tiene múltiples vías de acceso, aunque no por ello todas gratificantes, reales y saludables. Quedarse en el discurso de la represión y exclusión no posibilita análisis más finos. Si traemos a la discusión el ejemplo de la ideología de Restauración Nacional o la naciente facción de Nueva República, claramente podemos recordar la voz de un Fabricio Alvarado diciendo que a los gays hay que amarlos, que son recibidos con aprecio y cariño dentro de la comunidad, entre otras cosas. El binomio inclusión-exclusión debe superarse, a menudo la relación entre estos dos polos es no solo problemática sino dialéctica.

Más que represión hay múltiples discursos sobre el sexo: literatura barata sobre sexo, mercados de pornografía con una amplia taxonomía de categorías, clubes nocturnos con múltiples opciones, salas clandestinas de masaje,

clubes de fiesta y baile donde se puede cultivar el acercamiento sexual, relaciones impropias que desembocan en muertes de mujeres, abusos sexuales por parte de líderes religiosos, como el caso del acusado sacerdote Mauricio Víquez, quien representa una doble moralidad dentro de la moralidad costarricense. Existe una hipersexualización y es ahí, en esas múltiples variantes, donde deben hacerse análisis más finos y críticos. Los mismos líderes religiosos, padres de familia y personas religiosas ligadas a partidos políticos son quienes arremeten en contra de los *Programas de Afectividad*, pero son vivo ejemplo de esta doble moralidad.

En conclusión, y desde el punto de vista estrictamente teológico podemos inferir que la inspección y el cuidado de sí conforman una paradoja en el marco de estos programas de afectividad, donde la confesión y el silencio todavía están presentes y deben ponderarse, además aparece poco la vinculación genuina entre sexualidad y espiritualidad, lo cual supone un desafío a las personas que son asesoras o maestras de religión. Se concluye que los avances en derechos humanos, el dialogo con las personas discentes, así como la orientación hacia la diversidad sexual y de género, es un aporte significativo para el proceso pedagógico de la sexualidad, y que todo lo que acá se dice es con el afán de construir saberes más amplios y experiencias

42 Plutarco, *Obras morales y de costumbres I*, 16. Traducción de Concepción Morales y José García López, 75.

saludables. Los programas de afectividad son asertivos en su apertura a las condiciones de las personas estudiantes partiendo de situaciones reales en las que está presente tanto el placer⁴³ como la abstinencia⁴⁴, en el ámbito sano de opciones para la vivencia de lo libidinal. Asimismo, la violencia sexual⁴⁵ es tratada con seriedad, responsabilidad y minuciosidad.

Lo cierto es que, la mirada ya sea teológica, ya sea filosófica, debe ir en la línea de la liberación, la escucha de la polifonía dentro de las personas estudiantes, los cuerpos distintos, que encierran en sí mismos una riqueza y diversidad étnica, cultural, espiritual, así como sexual, que puede teñir de colorido y creatividad el abordaje de estas guías. Ante esto, una cita de Plutarco que llama a la comprensión:

Así pues, ejecutar todos los consejos que hemos dado, es, quizá, una obra irrealizable; pero el tratar de esforzarse por la mayor parte de ellos también es algo que necesita, ciertamente, buena fortuna y mucho cuidado; sin embargo está al alcance de la naturaleza humana⁴⁶.

43 Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad. Tercer ciclo, 55.

44 Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad, 58.

45 Plutarco, *Obras Morales y de Costumbres I*, 16. Traducción de Concepción Morales y José García López, 61-3.

46 Plutarco, *Obras morales y de costumbres I*, 1. Traducción de Concepción Morales y José García López, 81.

Así pues, habida cuenta del carácter finito y limitado de la condición humana, el cuidado de sí como acto de habitarse a sí mismo supone un desafío constante, digno y necesario dentro del cual los *Programas de Afectividad* ofrecen su aporte humanista, pensado y analítico, pero no por ello exento de críticas.

Bibliografía

Agamben, Giorgio. 2014. *Altísima Pobreza. Reglas monásticas y forma de vida. Homo Sacer IV, I*. Traducción de Flavia Costa y María Teresa D'Meza. Valencia: Pre-textos.

Aranguren I, G.M Colombas. 2006. *La Regla de San Benito*. Biblioteca de Autores Cristianos 406. Madrid: BAC.

Brown, Peter. 1993. *El cuerpo y la sociedad. Los hombres, las mujeres y la renuncia sexual en el cristianismo primitivo*. Traducido por Antonio Juan Desmots: Barcelona: Muchnik Editores.

Calvo Martínez, Tomás. 2013. *Historia de la Filosofía Antigua: Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Volumen 14. Edición de Carlos García Gual. Madrid: Trotta.

Clemente de Alejandría. 1998. *El Pedagogo*. Introducción por Ángel Castiñeira Fernández y traducción y notas por Juan Sariol Díaz. Madrid: Gredos.

Corbin Alain, Courtine Jean-Jacques, Vigarello Georges. 2006.

- Historia del cuerpo. Volumen III. Las mutaciones de la mirada: El siglo XX.* Traducción de Alicia Martorell y Mónica Rubio. Madrid: Taurus.
- Foucault, Michel. 2019. *Historia de la Sexualidad IV. Las confesiones de la carne.* Edición establecida por Frédéric Gros, presentación de Edgardo Castro y traducción de Horacio Pons. Madrid: Siglo XXI.
- García M., Colombás. 2004. *El monacato primitivo.* Madrid: BAC.
- Le Goff, Jaques y Truong, Nicolas. 2005. *Una historia del cuerpo en la Edad Media.* Barcelona: Paidós.
- La sexualidad y la salud sexual reproductiva de las y los adolescentes con énfasis en prevención de VIH/Sida.* 2005. Módulo de Capacitación para Adolescentes Multiplicadores en Salud, San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica. 2017. *Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad.* Tercer ciclo. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica. 2017. *Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad.* Décimo año. San José: MEP.
- Platón. 2014. *El Timeo. Diálogos VI. Filebo, Timeo, Critias.* Traducción, introducción y notas por María Ángeles Durán y Francisco Lisi. Madrid: Gredos.
- Platón. 2008. *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro.* Traducciones, introducciones y notas por C. García Gual, M. Martínez, Hernández, E. Lledó Íñigo. Madrid: Gredos.
- Plutarco. 1995. *Obras morales y de costumbres, Moralia I.* Introducción, traducción y notas de Concepción Morales y José García López. Madrid: Gredos, Biblioteca clásica 78 y 213.
- Plutarco. 2003. *Obras Morales y de Costumbres. Volumen X. Erótico, Narraciones de amor, Sobre la necesidad de que el filósofo converse con los gobernantes, A un gobernante falto de instrucción, Sobre sí el anciano debe intervenir en política, Consejos políticos, Sobre la monarquía, la democracia y la oligarquía, La inconveniencia de contraer deudas. Vida de los Diez oradores, Comparación de Aristóteles y Menandro.* Madrid: Gredos.
- San Jerónimo. 1993. *Obras Completas. Epístolas I.* Edición bilingüe promovida por la orden de San Jerónimo. Introducciones, traducciones y notas por Juan Bautista Valero. Madrid: BAC.
- Séneca. 1986. *Epístolas Morales a Lucilio I. (Libros I-X, Epístolas 1-80).* Introducción, traducción y notas de Ismael Roca Meliá. Madrid: Gredos.

Sobre los autores

Jeimy Trejos Salazar

Es egresada de la maestría en Historia de la UCR. Docente del sistema de estudios generales de la sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica.

José Aurelio Sandí Morales

Es bachiller y Master en Historia por la Universidad Nacional, Costa Rica. Su maestría es con énfasis en Poder y Control Social. Doctor por la Scuola Normale Superiore di Pisa, Italia. Profesor de Historia en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional, Sede Central. Miembro investigador del Instituto de Investigaciones Históricas Mons. Bernardo Augusto Thiel.

Laura Fuentes Belgrave

Tiene un Doctorado en Sociología de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, París). Trabaja como docente en la Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica, y como investigadora en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional (UNA), donde es responsable actual de la investigación: Retos de la convivencia

en familias interreligiosas o interconviccionales, y es co-responsable de la coordinación del Observatorio de lo Religioso. En la UNA también dirige la Revista Ístmica, publicación semestral dedicada a los Estudios Transculturales, de la Facultad de Filosofía y Letras. Por otra parte, es autora del libro *La tibieza de quien peca y reza. Cambios en las creencias religiosas en Costa Rica* (2015, UNA/Sebila), y ha publicado múltiples artículos académicos alrededor de sus temas de investigación, relacionados con laicidad, religión y derechos sexuales y reproductivos, política y religión, y subculturas juveniles, tanto en Costa Rica, como en México, Guatemala, Francia, Ecuador y Estados Unidos.

Kattia Isabel Castro Flores

Tiene Maestría en Estudios Teológicos por la Universidad Nacional, Costa Rica. Sus áreas de especialización son derechos de las mujeres, educación popular y juegos cooperativos. Coordina el proyecto de extensión “Bioaprendizaje: aprendiendo desde la vida”, en la Universidad Nacional.

María Auxiliadora Montoya Hernández

Es abogada. Tiene una Maestría en Estudios Teológicos por la Universidad Nacional, Costa Rica. Es académica y directora de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión (UNA). Coordina el proyecto de investigación y extensión “Construyendo fortalezas y esperanzas: un aporte teológico a sobrevivientes de la violencia intrafamiliar”.

Daniel Vindas Sánchez

Máster en Estudios Teológicos. Docente en el área de teología, género, sexualidades y diversidades. Ha publicado también *El uso del Oikos: cristianismo primitivo y cuidado de sí*. Heredia, SEBILA, 2018.

Normas para presentación de artículos

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

Normas para entrega de manuscritos originales

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

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

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

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

Tiempo aproximado de dictaminación: tres meses

Otras normas

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

A. Libros

I. Libros con un autor

Nota al pie de página

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

Cita en el texto

(Campbell 1999, 218-223)

Bibliografía

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

II. Libros con dos o más autores

Nota al pie de página

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

Cita en el texto

(Bernabé y Jiménez San Cristóbal 2008, 100)

Bibliografía

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

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

III. Capítulo de un libro con un solo autor

Nota al pie de página

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

Cita en el texto

(Piñero 2008, 156)

Bibliografía

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

B. Revistas

I. Artículos de revistas de difusión

Nota al pie de página

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

Cita en el texto

(Zaid 2004, 21)

Bibliografía

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

II. Artículos de revistas académicas

Nota al pie de página

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

Cita en el texto

(Díez de Velasco 2008)

Bibliografía

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

C. Tesis

Nota al pie de página

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

Cita en el texto

(Jiménez San Cristóbal 2002, 211-223)

Bibliografía

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

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

Nota al pie de página

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

Cita en el texto

(Piñero 2017)

Bibliografía

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

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

El artículo debe ordenarse de la siguiente forma:

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



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en el año 2020.

La edición consta de 150 ejemplares
en papel bond 20 y cartulina barnizable.

1488-2020—P.UNA