



**UNIVERSIDAD NACIONAL
DOCTORADO INTERDISCIPLINARIO EN ESTUDIOS SOCIORRELIGIOSOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESCUELA ECUMÉNICA DE CIENCIAS DE LA RELIGIÓN**

Informe Pasantía Doctoral:

Diálogos acerca de las investigaciones sobre educación religiosa en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión

Heredia, Costa Rica

Febrero de 2024

Curso: "PASANTÍA"
(EEB806)

Profesor del Curso: Dr. Juan Manuel Fajardo Andrade
jfajardo@una.cr

Profesor tutor de la Pasantía: Dr. José Mario Méndez Méndez
jmariomendez@gmail.com

Segundo Ciclo Lectivo 2023
Ciclo II – 2023

Estudiante: Claudio Hernán Pérez Barría. País: Chile
Número de identificación UNA: **A00122693**

Índice

Introducción, página 2.

Desarrollo, página 5.

1.- Fundación y elementos fundacionales de la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica, página 5.

1.1.- Esquema de organización de la UNA, página 12.

2.- Facultad de Filosofía y Letras (FFL), página 13.

3.- Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión (EECR), página 15.

3.1.- Estructura organizacional, página 21.

3.2.- Carreras ofrecidas, página 22.

3.2.1.- Bachillerato en la Enseñanza de la Religión, página 22.

3.2.2.- Licenciatura en la Enseñanza de la Religión, página 25.

4.- Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) – División de Educología, página 28.

5.- Centro de Estudios Generales (CEG), página 29.

6.- Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL), página 31.

7.- Trabajos Finales de Graduación (TFG) de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión de la EECR, página 32.

8.- Diálogos con el profesorado de la EECR acerca de las investigaciones sobre educación religiosa realizadas por estudiantes en el período 2020-2023, página 46.

Conclusión, página 53.

Referencias, página 57.

Sección Anexa, página 60.

Introducción

Las carreras de Enseñanza de la Religión, en este caso específico, aquellas que imparte-comparte la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión (EECR), no pueden ser abordadas, analizadas y entendidas a menos que se conozca y comprenda su sustrato histórico, ideológico, teórico, epistemológico, interdisciplinario e interinstitucional, lo que evidentemente va más allá de los objetivos que tales carreras se plantean en la actualidad. Esto significa que dichas carreras poseen un pasado, un presente, y una proyección de futuro, por lo que están orientadas hacia el necesario dinamismo dialéctico-dialógico de revisión-deconstrucción-construcción, que, a fin de cuentas, garantiza su vigencia y pertinencia crítico-política comprometidas con nuestros espacios sociorreligiosos y socioeducativos Latinoamericano y Caribeño, y, al mismo tiempo, con la capacidad de leer, interpretar, enfrentar y responder a los desafíos que históricamente han golpeado y sometido nuestras pluriculturalidades y plurirreligiosidades, que, como tal, requieren aproximaciones interculturales e interreligiosas respectivamente.

Es a partir de esta cadena de interrelaciones históricas, sucesivas, convergentes y divergentes, que al considerar-seleccionar un grupo de Trabajos Finales de Graduación (TFG) sobre educación religiosa efectuados en la EECR, no se principie la presente investigación con la revisión y estudio inmediatos de dichos TFG, sino con la indagación del proyecto ideológico-fundacional de la Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica, propuesto por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas, para luego continuar con la participación, administración, gestión y aportes, directos e indirectos, de distintas instancias (inter)institucionales en las carreras de Enseñanza de la Religión, para proseguir, ahora sí, con la revisión y estudio de un grupo de 10 TFG producidos por personas estudiantes de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión de la EECR, finalizando con los constructivos, críticos y autocríticos, por tanto productivos y provechosos “Diálogos” efectuados por un equipo de docentes protagonistas de la Enseñanza de la Religión de la EECR.

Es desde lo que se podría denominar concatenación dinámico-orgánica que la presente investigación constituye entonces el producto final del curso “Pasantía” (EEB806), del Programa de Doctorado Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos de la UNA. Se trata de un proyecto que comenzó a gestarse en el mes de mayo del año 2023 y que es concluido en el mes de febrero de 2024. El referido proyecto fue propuesto por el Dr. José Mario Méndez Méndez, quien es profesor de la EECR, y, además, el profesor tutor responsable del mencionado proyecto de Pasantía.

Por su parte, las instancias organizadoras e involucradas en el proyecto de Pasantía fueron: 1.- Foro de Educación Religiosa Costarricense; 2.- Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión; 3.- Doctorado Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos; y 4.- Doctorando pasante Claudio Hernán Pérez Barría, autor de la presente investigación.

En este contexto, el proyecto y/o tema en cuestión, desde su gestación, se denominó ***“Diálogos acerca de las investigaciones sobre educación religiosa en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión”***, el cual fue desarrollado en tres fases específicas, a saber: **1.-** La gestación del proyecto que incluyó la selección y posterior revisión y estudio de 10 Trabajos Finales de Graduación (TFG) del programa de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión de la EECR; **2.-** La realización propiamente tal de los mencionados “Diálogos” efectuados el lunes 5 de junio de 2023, desde las 09:00 a.m. hasta las 12:30 p.m., en las dependencias de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL) de la UNA, con la participación directa y presencial de nueve personas docentes de la EECR que son y han sido, tanto tutores(as) como lectores(as) de TFG de la carrera de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión de la EECR; y **3.-** La preparación y redacción final de la presente investigación.

Así las cosas, la pregunta-problema que se intentará responder es: ***¿De qué manera la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión conserva, y al mismo tiempo desarrolla-sistematiza-materializa-aplica en el presente el proyecto ideológico-teórico-fundacional de la Universidad Nacional planteado por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas, en el contexto específico de la Enseñanza de la Religión?***

Ahora bien, para los efectos de ofrecer respuesta(s) a la pregunta-problema anterior, se procede a formular los siguientes cuatro objetivos: **1.-** Conocer y comprender el proyecto ideológico-fundacional de la UNA propuesto por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas, juntamente con su trayectoria histórico-ideológica interinstitucional e interdisciplinaria; **2.-** Promover el diálogo, a partir de las personas docentes de la EECR, en torno a la Educación Religiosa Costarricense para favorecer la revisión y transformación intercultural-crítica de los procesos educativos en esa disciplina escolar; **3.-** Revisar y estudiar 10 TFG sobre Educación Religiosa del programa de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión producidos en la EECR entre los años 2020-2023; y **4.-** Generar experiencias, saberes y conocimientos sistematizados acerca del estado de la investigación sobre educación religiosa en la EECR.

Ya con los objetivos planteados, el siguiente paso es puntualizar, que, si bien en la presente investigación no se establece un marco teórico propiamente tal formal, sí están presentes y debidamente abordadas, diversas cuestiones teórico-epistemológicas que constituyen los fundamentos de las instituciones e instancias consideradas, y que, a la vez, se convierten en el soporte teórico adecuado y requerido para esta investigación.

Finalmente, y en cuanto a la metodología, en primer lugar, se trata de una investigación que se sitúa bajo el paradigma cualitativo; en segundo lugar, es una investigación de carácter documental, esto, porque requirió de la lectura y del análisis de documentos escritos, que, en tercer lugar, necesitaron ser interpretados, por lo que se requiere la aplicación de la metodología hermenéutica. Y, en cuarto lugar, se

empleó el método conocido como Focus Group o Grupo Focal, específicamente en lo que fue la realización de la referida actividad de los “Diálogos” entre las personas académicas de la EECR.

Desarrollo

1.- Fundación y elementos fundacionales de la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Con la intención de aproximarse y entender de forma más amplia el significado y alcance actuales de las carreras de Enseñanza de la Religión impartidas por la EECR, resulta indispensable conocer, de manera previa, los orígenes de la UNA, en el contexto de su estatuto ideológico-epistemológico formulado por quien fue su primero rector, el Pbro. Benjamín Núñez Vargas¹. Es necesario destacar que tanto los orígenes de la UNA como los de la EECR se remontan al mismo año.

De acuerdo con lo anterior, en agosto del año 1972 “el presidente José Figueres Ferrer envía a la Asamblea Legislativa el proyecto de ley para crear una nueva universidad con sede en Heredia” (UNA, 2023). Es así como, en el mes de febrero del año 1973, dicho “proyecto se convierte en la Ley No. 5.182, que da origen a la Universidad Nacional” (UNA, 2023).

Así las cosas, el mismo año de 1973², específicamente “el 14 de marzo la Universidad Nacional abre sus puertas con un acto especial en el parque central de Heredia. Este mismo año se da apertura a las secciones regionales Brunca y Chorotega. Se nombra como primer rector al Pbro. Benjamín Núñez Vargas (1973-1976)” (UNA, 2023).

Como ya se había adelantado, en el caso específico de la EECR, esta “nace con la Universidad Nacional, en 1973, gracias a la visión del propio Pbro. Benjamín Núñez y el Dr. Roberto Murillo, queda establecida la importancia de la formación espiritual como fundamento para la carrera de Teología” (EECR, 2023).

¹ Xinia Molina Ruiz (2012) indica que “con el verso 32 del capítulo Octavo del Evangelio según San Juan ‘La verdad nos hace libres’, que enunciara el Padre Benjamín Núñez Vargas, primer rector de la Universidad Nacional (UNA) un 27 de febrero de 1973, se selló para siempre el espíritu y camino por el que transitaría esta institución al largo de las futuras generaciones.

El Padre Núñez fue sacerdote, doctor universitario, ministro de Estado, embajador, profesor universitario y rector, pero sobre todo fue un patriota, un hombre que amó y defendió su patria.

Sembrador de rebeldías, con el don de la inconformidad de no aceptar las distintas realidades sociales sobre todo la injusticia, el Padre Núñez, sigue siendo el guardián y guía del compromiso que adquirió esta casa de estudios: ‘La Universidad no será buena, habrá de ser excelente’.

Benjamín Plácido Núñez nació el 24 de enero de 1915 en Pacayas de Alvarado y, pocos años después, ya era monaguillo de la parroquia del lugar. El sacerdote Francisco Steinhoff, dándose cuenta de la facilidad e inclinación de Benjamín para el estudio, convino con sus padres para enviarlo a continuar sus estudios en el Colegio Seminario en San José, de ahí pasa luego al Seminario Mayor para ordenarse como sacerdote el 9 de enero de 1938. En agosto de ese mismo año es enviado a seguir estudios universitarios sobre sociología en la Universidad de Niágara, Estados Unidos, y luego a la Universidad Católica de Washington D.C.”

² Durante el año lectivo 2023, y mediante diversas actividades, la UNA celebró su 50 aniversario de creación. Tal celebración es una clara e indiscutible muestra de que la UNA es una institución de educación superior plenamente consolidada. Cabe destacar que la UNA colocó en la internet una página exclusiva (<https://www.50aniversario.una.ac.cr/>) con el detalle de todas las actividades de celebración con motivo de sus 50 años de existencia. En este contexto destacan las palabras del Rector de la UNA mediante un video, y las siguientes palabras introductorias: “En el año 2023 la Universidad Nacional estará celebrando el 50 aniversario de la promulgación de la Ley N° 5182 relativa a la creación de esta casa de estudio, por parte de la Asamblea Legislativa de Costa Rica. Este hecho histórico marca un hito de vital trascendencia para la consolidación de un proyecto tendiente a dotar al país de ‘una universidad nueva’” (UNA, 2023),

Con los datos de personas y fechas indicadas en el contexto de los orígenes de la UNA y la EECR, la pregunta impostergable que debemos plantearnos es: ¿Cuál fue el tipo de universidad pensada por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas al proponer la creación de la UNA? La pregunta formulada permite aproximarse a la comprensión, sentido e intencionalidad pasadas, presentes y futuras que proporcionan la razón de la existencia, esencia e impacto sociales, tanto de la UNA como de la EECR, además del enfoque, perspectiva y epistemología que se constituyen en los fundamentos de dichas instancias, y que terminan por materializarse en la vida y el pensamiento de la comunidad educativa compuesta por estudiantes, docentes y demás personal de la UNA y de la EECR.

En este contexto, es el propio Pbro. Benjamín Núñez Vargas, quien en el documento *“Hacia la universidad necesaria”* del año 1974, establece en su Primera Parte, entre otros importantes asuntos, lo que denomina la “Vocación de la universidad”, y que procede a desarrollar en cuatro subtemas, a saber: **I. Modelo de Racionalidad Instrumental; II. La “internacionalización” de la Universidad; III. Relación de la Universidad con el Plan de Desarrollo Nacional; y IV. Hacia una Nueva Unidad de Cultura** (p. 4). En continuidad con lo mencionado, y para los propósitos del presente trabajo, interesa detenerse y enfatizar en lo relacionado con el subtema IV. Hacia una Nueva Unidad de Cultura. Al abordar el referido subtema, Núñez Vargas lo que hace no es simplemente repetir lo que hasta su momento se concebía por Unidad de Cultura, sino que propone “reconstruir” así como realizar una “reformulación” (1974, p. 29) de dicha Unidad. Tales acciones de “reconstruir” y de “reformulación”, a juicio de Núñez Vargas, son necesarias ya que la concepción común y dominante de unidad cultural de los años 70 resulta ser insuficiente al compararla con lo que propone el primer rector de la UNA, esto, porque

La decisión racional y ética que asume la Universidad Necesaria al impulsar, democratizar y nacionalizar el modelo de crecimiento, implica la contribución técnico-científica que dicha Universidad hará para la formulación de un estilo de desarrollo que permita y realice las aspiraciones de bienestar general concebido como ámbito para “el desarrollo integral de todo el hombre y de todos los hombres” (Paulo VI). (Núñez, 1974, p. 28).

De acuerdo con lo indicado por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas, la propuesta de “una Nueva Unidad de Cultura” necesariamente implica e integra lo que él denomina “Universidad Necesaria”, en cuanto, y a manera de mención preliminar, tiene como objetivos reconstruir y reformular la unidad cultural proporcionándole con esto una evidente novedad a dicha unidad. Entendida de esta forma la mencionada propuesta, esta puede ser hecha posible mediante, y de manera específica, por la naciente Universidad Nacional que, por sus fundamentos epistemológicos, concepción y accionar está en condiciones de proponer esta “Nueva Unidad de Cultura”, además de materializarla a través de su quehacer universitario. En otras palabras, la Universidad Nacional emerge como una institución capaz de realizar

una lectura e interpretación críticas de la realidad, y que, desde la razón y la ética, se propone “impulsar, democratizar y nacionalizar el modelo de crecimiento”, donde toda la sociedad, desde lo micro a lo macro, pueda estar incluida, y a la vez contribuir en dicho modelo de crecimiento y/o desarrollo; es en este sentido que el Pbro. Benjamín Núñez Vargas cita las palabras del papa Paulo VI³, cuando menciona que la Universidad debe procurar “el desarrollo integral de todo el hombre y de todos los hombres”.

En continuidad con lo anterior, el desarrollo que propone Núñez Vargas, es un estilo de desarrollo antropológico integral y humanizador, esto, porque pone como centro al hombre, es decir, al ser humano, y a todos los hombres y a todas las mujeres, es decir, a la humanidad, siendo específicamente ese el orden que toma de Paulo VI, lo que significa considerar de manera específica, cercana y sensible, en primer lugar, a cada uno de los sujetos y sujetas específicas que componen-constituyen-construyen el tejido social, es decir, lo micro; lo que significa que la sociedad existe porque de manera primordial existen las y los sujetos. En este sentido, la nueva propuesta de “unidad cultural” no sería legítima ni válida si deja fuera y desplaza-descarta del desarrollo integral a los sujetos y sujetas específicas, sin olvidar que lo macro existe y es, gracias a lo micro.

Adicionalmente, es esencial agregar que la propuesta que hace Núñez Vargas de desarrollo integral, que, si bien “implica la contribución técnico-científica”, dicha contribución siempre será en pro y en función del ser humano, y no al revés, como sucede en las economías deshumanizantes, donde es el ser humano quien se coloca y somete en función de lo técnico y científico. Solo de esta forma se pueden cristalizar de manera racional y ética los objetivos que integran el modelo de crecimiento, a saber: “impulsar, democratizar y nacionalizar” dicho modelo, que como bien fue dicho, su propósito es humanizar.

Otra cuestión que Núñez Vargas especifica, y que resulta ser relevante en su fundamentación teórica sobre lo que hasta ahora se ha expresado, se relaciona en cuanto al significado que otorga al concepto cultura, significado que será condicionante y determinante al momento de proporcionar consistencia semántica y epistemológica al tema de la “unidad cultural”. Al respecto Núñez Vargas expresa lo siguiente:

Pero un replanteamiento de las metas nacionales exige a su vez, y como requisito, la construcción de una nueva y más generosa “unidad cultural”, si se le da al

³ Las citas que reproduce el Pbro. Benjamín Núñez Vargas son tomadas de la Carta encíclica *Populorum Progressio* sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos, dicha encíclica fue promulgada por el papa Paulo VI el 26 de marzo de 1967. Sobre la cuestión fundamental que plantea la referida encíclica, Sofía Brahm Justiniano dice que “*Populorum progressio* plantea una mirada cristiana sobre el desarrollo, el que ‘no se reduce al simple crecimiento económico’, sino que debe ser integral, ‘es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre’. Con esta afirmación, se constata, por una parte, que en la sociedad globalizada —en aquella época recién se estaba tomando conciencia de la globalización— no pueden estar bien unos a costa de otros, puesto que existe interdependencia; de este hecho se desprende el deber de solidaridad de todos los pueblos. Y, por otra parte, el desarrollo también debe ser ‘de todo el hombre’, considerando no solo la satisfacción de necesidades materiales de la persona, sino también su desarrollo social, cultural y espiritual. De ahí que las palabras ‘Dios’, ‘social’ y ‘común’ adquieran también un peso relevante” (2023, p. 44).

concepto de cultura el sentido de “Paideia” de los griegos o de la “Humanitas” de los romanos. La “unidad cultural” se actualizaría cuando ciertos valores y prácticas centrales alienten y articulen las dimensiones fundamentales de la vida, dando equilibrio y destino al ser humano en particular, y a la convivencia de todos los miembros de la sociedad general. (Núñez, 1974, p. 28).

Tal como lo expresa Núñez Vargas, al concepto de cultura hay que otorgarle-proporcionarle un sentido que responda a la unidad cultural que piensa y propone, sentido que le parece adecuado y que encuentra en la “‘Paideia’ de los griegos o de la ‘Humanitas’ de los romanos”. En este contexto Núñez Vargas acude al tiempo y espacio de la antigüedad clásica para sustentar-fundamentar la idea de “unidad cultural” que tiene en mente.

Ahora bien, para entender de forma más específica la concepción de “unidad cultural” que viene planteando Núñez Vargas, se torna imperativo aproximarse al significado de Paideia en el mundo griego; para tal efecto se recurre al trabajo del investigador Orlando Solano Pinzón de la Pontificia Universidad Javeriana, quien se refiere a la “Noción de *paideia*” (2015, p. 230) a partir de los trabajos de Werner Jaeger. Es en esta dirección que Solano Pinzón cita de Jaeger (2001, p. 374) lo siguiente: “Platón recoge deliberada y sistemáticamente, los diversos problemas del periodo preplatónico y los lleva a un plano filosófico más elevado”.

De acuerdo con la cita anterior, Jaeger observa en Platón una clara valorización, reconocimiento y reformulación-reproducción de los saberes antiguos⁴ producidos por la cultura griega, permitiéndole esto abrir-ampliar nuevos horizontes de vida, culturales y de conocimiento.

Así las cosas, y como ya fue dicho, es precisamente esto lo que hace Platón (2015, p. 231), recoger “deliberada y sistemáticamente, los diversos problemas del periodo preplatónico y los lleva a un plano filosófico más elevado”, es decir, la *paideia*. Es en este respecto que Solano Pinzón indica lo siguiente:

Entre estos diversos problemas se ubica el de la *paideia*, que aparece en el siglo V en un escrito de Esquilo (Jaeger, 2001) y que fue convirtiéndose en expresión auténtica de los afanes espirituales en tiempos de Platón a quien Jaeger (2001: 375) reconoce como «el verdadero filósofo de la *paideia*». Dicha *paideia* era entendida como el despertar a un ideal consciente de educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser; y de cultura, que se había ido gestando por la mediación de la filosofía, la ciencia y, en lucha constante con ellas, el poder formal de la retórica (2015, p. 231).

⁴ De acuerdo con Solano Pinzón que sigue el pensamiento de Werner Jaeger, el reconocimiento y valoración de la cultura griega pasada por parte de los propios griegos, se relaciona de manera directa con la formación-educación que se le pueda proporcionar a las personas, de ahí que “Según Jaeger (2001), la cultura griega además de haber sido la primera en dejar constancia de la preocupación por la formación del hombre, se desarrolló no destruyendo sus bases previas, sino siempre transformándolas. En este sentido, el modelo que había venido empleándose hasta entonces no era arrojado como inservible, sino renovado rigiéndose por la ley de la estricta continuidad” (2015, p. 231). En este contexto, parece que los griegos lograron entender los acontecimientos en el tiempo (pasado, presente, futuro), como una totalidad y en un plano de jerarquía horizontal, donde el pasado, el presente y el futuro poseen exactamente el mismo valor.

Lo expresado permite dar un siguiente paso en el significado y comprensión de la paideia, en cuanto coloca en el centro al hombre y a la cultura; en el caso del primero, se trata de su educación que busca hacerlo más humano en el sentido de, al parecer, remontarse al humano arquetípico, es decir, “auténtico ser”, como tal real y verdadero. Por su parte, la cultura, que es autogenerada-construida por el propio ser humano surge desde las múltiples interacciones dialécticas de los saberes-acciones humanos que poseen el indiscutible poder de generar realidades que también resultan ser múltiples. De esta forma, la paideia puede ser admitida sin inconvenientes como una evidente y necesaria contribución, en nuestro contexto latinoamericano, a la propuesta de una nueva humanidad, que al mismo tiempo se ancla en sus raíces grecolatinas y judeocristianas, sin dejar de lado sus raíces originarias ancestrales, las cuales constituyen su trama y urdimbre culturales que terminan por constituir la realidad.

Adicionalmente, con el objetivo de hacer más específica la concepción de paideia, y de ampliar su significado, Solano Pinzón cita de Jaeger (2001, p. 12) lo siguiente:

este ideal del hombre, mediante el cual debía ser formado el individuo, no es un esquema vacío, independiente del espacio y del tiempo. Es una forma viviente que se desarrolla en el suelo de un pueblo y persiste a través de los cambios históricos. Recoge y acepta todos los cambios de su destino y todas las etapas de su desarrollo histórico.

Las palabras de Werner Jaeger continúan en clave hombre – cultura, esto, porque la formación de las personas no puede ser concebida desde un terreno ignoto, sino desde el propio “suelo de un pueblo” que posee su propia historia, historia que se despliega y desarrolla como escenario propio del ser humano que produce y simultáneamente se forja y nutre de su suelo y desarrollo histórico, siendo parte integrante y actuante de dicho suelo y desarrollo.

Tal como fue dicho, para el Pbro. Benjamín Núñez Vargas la paideia griega se constituye en el fundamento de su concepción-propuesta de cultura y de “unidad cultural”, no obstante, adiciona otro sentido de dicha unidad, indicando lo siguiente:

Pero hay otro sentido que podría darse al concepto de “unidad cultural”. Se lo puede considerar como la vigencia efectiva de determinado cuadro cultural, que se pone a prueba al considerar la concordancia que exista, dentro de una sociedad dada, entre ciertos valores formalmente proclamados como su ideal normativo, y la realidad humana concreta, que desgraciadamente, puede estar en contradicción con aquellos valores. En este caso la unidad cultural se encontraría rota por la realidad objetiva. Un ejemplo puede aclarar lo dicho. Se enuncia como valor ético de una sociedad la dignidad del ser humano, pero las realidades objetivas de esa sociedad demuestran que sólo unos pocos viven en condiciones de dignidad humana. En este caso estaría destrozada la “unidad cultural” (Núñez, 1974, p. 28, 29).

De acuerdo con lo anterior, Núñez Vargas establece una explícita y coherente-consecuente-recíproca relación entre “unidad cultural” y “concordancia” que debe existir “entre ciertos valores formalmente

proclamados como su ideal normativo, y la realidad humana concreta, que desgraciadamente, puede estar en contradicción con aquellos valores”. Tal situación de inconsecuencia, a juicio del autor citado, atenta en contra de la “unidad cultural”, lo que significa que dicha unidad es solo posible cuando los valores éticos se encarnan, aplican y experimentan en las realidades concretas y vividas en la sociedad. En este contexto, es claro y evidente, una vez más, la antropología que Núñez Vargas concibe e impulsa, colocando en el centro “la dignidad humana” como fundamento de la mencionada “unidad cultural” en cuanto la propuesta-proyecto subjetivos se fusionan-materializan en y con lo objetivo, haciendo desaparecer de esta forma el dualismo-inconsecuencia propios de las motivaciones-intereses-acciones de la política inmediatista, partidista, electoralista, economicista y mercantilista muy comunes en América Latina. En esta dirección, el mencionado Presbítero lo que busca es superar la referida política por medio de la “Universidad Necesaria” que con su quehacer intenta fusionar-unificar el discurso y la práctica, con miras a realizar una praxis axiológica.

Así las cosas, la mencionada “Nueva Unidad de Cultura” encuentra su sustrato fundamental en la concepción-idea de la Paideia griega que invita a dirigir la mirada a los saberes del pasado para construir el presente; un presente que pueda materializarse sin contradicciones entre el proyecto de lo objetivo y la aplicación-experiencia de lo subjetivo que se produce en las interacciones de la cotidianidad-realidad-funcionalidad de la vida humana.

Adicionalmente, tal como lo expresa Núñez Vargas estamos frente a una “reformulación de la ‘unidad cultural’ para una sociedad en transición” (1974, p. 29), y que, como tal, “la Universidad tiene dos tareas: primero determinar el grado en que los elementos foráneos han logrado distorsionar la ‘unidad cultural’ pre-existente y autóctona; y segundo, definir la medida en que es necesario enunciar nuevos valores, indispensables para orientar la transformación de dicha sociedad” (p. 29). De acuerdo con lo anterior, las “dos tareas” de la Universidad que indica Núñez Vargas pueden ser interpretadas y entendidas como lo específico, primero del ejercicio de la Paideia, y, segundo, de la concordancia que debe existir entre los valores proclamados y vividos por la sociedad.

En este sentido, “los elementos foráneos” claramente se refieren al arribo del conquistador y colonizador europeo a las tierras de Abya Yala a finales del siglo XV con las ya conocidas y despiadadas acciones-consecuencias sobre sus habitantes y sobre su soberanía geográfica natural. Adicionalmente, estos “elementos foráneos” pueden, sin más, ser aplicados al intervencionismo y expansionismo de los Estados Unidos de Norteamérica⁵, a partir del siglo XIX en los países de América Latina y el Caribe. Así, Núñez

⁵ En el contexto del intervencionismo y expansionismo de los Estados Unidos de Norteamérica, a manera de ejemplo, destaca la Doctrina Monroe, que “fue formulada durante la presidencia de James Monroe –por el secretario de Estado y futuro presidente John Quincy Adams– en 1823. Establecía que cualquier intervención de los europeos en América sería vista como

Vargas indica que estos “elementos foráneos han logrado distorsionar la ‘unidad cultural’ pre-existente y autóctona”, y que es tarea de la Universidad “determinar el grado” de tal(es) distorsión(es). En este contexto, el mencionado Presbítero está bosquejando una tarea fundamental (y titánica) que la Universidad deberá llevar a efecto, se trata de lo que puede ser denominado como la deconstrucción-reconstrucción epistemológicas, y que a la vez se constituyen en las condiciones fundamentales que harán posible la “unidad cultural”. En esta misma dirección, Núñez Vargas menciona, citando a Paulo VI, lo siguiente:

En cuanto a lo primero, Paulo VI hace una advertencia grave a los pueblos sobre la tentación del colonialismo cultural, a que están expuestos: “Rico o pobre, cada país posee una civilización: instituciones exigidas por la vida terrena y manifestaciones superiores-artísticas, intelectuales y religiosas de la vida del espíritu. Mientras que éstas contengan verdaderos valores humanos, sería un error sacrificarlos. Un pueblo que lo permitiera perdería con ello lo mejor de sí mismo y sacrificaría para vivir, sus razones de vivir” (1974, p. 29).

De acuerdo con lo expresado por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas, y haciendo eco de las palabras de Paulo VI, el “colonialismo cultural” es calificado como una tentación, que necesariamente debe ser resistida por los propios pueblos. En este sentido pareciera que el germen del colonialismo está posicionado de manera no solo foránea, sino también en un grado-nivel endógeno. En otras palabras, la amenaza-presencia-acción del colonialismo, que originalmente era de carácter foráneo, ha logrado penetrar las estructuras epistemológicas primordiales de los habitantes de Abya Yala, actuando desde la propia conciencia ahora ya colonizada, por lo que la tarea de la Universidad será entonces la de resistir y simultáneamente extirpar el colonialismo cultural-epistemológico ya instalado en los diversos espacios y territorios de América Latina y el Caribe.

Ahora bien, como fue dicho, si la primera tarea de la Universidad consiste en “determinar el grado en que los elementos foráneos han logrado distorsionar la ‘unidad cultural’ pre-existente y autóctona”; la segunda tarea, de acuerdo con Núñez Vargas, es “definir la medida en que es necesario enunciar nuevos valores, indispensables para orientar la transformación de dicha sociedad”. Con esto, el Presbítero en cuestión intenta establecer puentes de conexión, tránsito y diálogo (cuestiones que podrían ser consideradas en términos de interculturalidad⁶) entre el pasado y el presente, y proyectándose al futuro,

un acto de agresión que requeriría la intervención de los Estados Unidos de América. La doctrina fue concebida por sus autores, en especial Adams, como una proclamación de los Estados Unidos de su oposición al colonialismo frente a la amenaza que suponía la restauración monárquica en Europa y la Santa Alianza tras las guerras napoleónicas.

Theodore Roosevelt fue, en el siglo XX, uno de los primeros en darle un nuevo sentido a la Doctrina Monroe en su famoso y conocido Corolario Roosevelt, cuyo objetivo era justificar la hegemonía norteamericana en América Latina y legitimar su intervencionismo en los asuntos de las repúblicas independientes de la región” (Ledesma, 2020).

⁶ En el intento de interpretar al Pbro. Benjamín Núñez Vargas, pareciera que la referencia a interculturalidad proveniente del profesor Raúl Fonet-Betancourt es la que se acerca a la concepción del referido Presbítero, al respecto Fonet-Betancourt dice que “la interculturalidad no apunta pues a la incorporación del otro en lo propio, sea ya en sentido religioso, moral o

donde dichos valores emerjan desde la intrínseca e inherente dignidad humana, juntamente con sus derechos inalienables e innegociables. Se trata entonces de construir valores a partir de lo viejo y lo nuevo en un contexto de lo que podría llamarse horizontalidad aprendiente, de ahí que Núñez Vargas agregue lo siguiente:

Por otra parte, no se puede simplemente revivir la “unidad cultural” anterior, que puede haberse ido deformando o que, quizás, nunca alcanzó una expresión integral y genuina, sin su acertada adaptación al mundo de hoy, pues se caería en un intento vano, retardatario e injusto. Característico de una sociedad en transición, es el conflicto entre lo viejo y lo nuevo. Ante ese conflicto debe adoptarse el camino de renovar lo viejo con lo nuevo, y de garantizar la calidad de lo nuevo con lo viejo de eterno valor humano. ¡Nova et vetera!. Queda el desafío y el esfuerzo de construir una nueva “unidad cultural” y forjarse un ideal del hombre, que libere a “todo el hombre y a todos los hombres” porque no solo contiene una declaración formal y abstracta de valores o principios, sino también porque inspira, exige y se realiza por medio de estructuras más justas de participación y de una mayor iniciativa creadora en lo económico, lo político y lo espiritual (1974, p. 29, 30).

1.1.- Esquema de organización de la UNA.

En continuidad con lo anterior, y con el objetivo de observar la aplicación en el ámbito específicamente institucional de la propuesta del Pbro. Benjamín Núñez Vargas, se presenta el siguiente esquema organizacional institucional que permite entender-comprender la forma y los niveles en que operan las diversas interrelaciones jerárquicas que existen y configuran el funcionamiento de cada una de las instancias que componen la institución universitaria, en este caso específico, de la UNA.

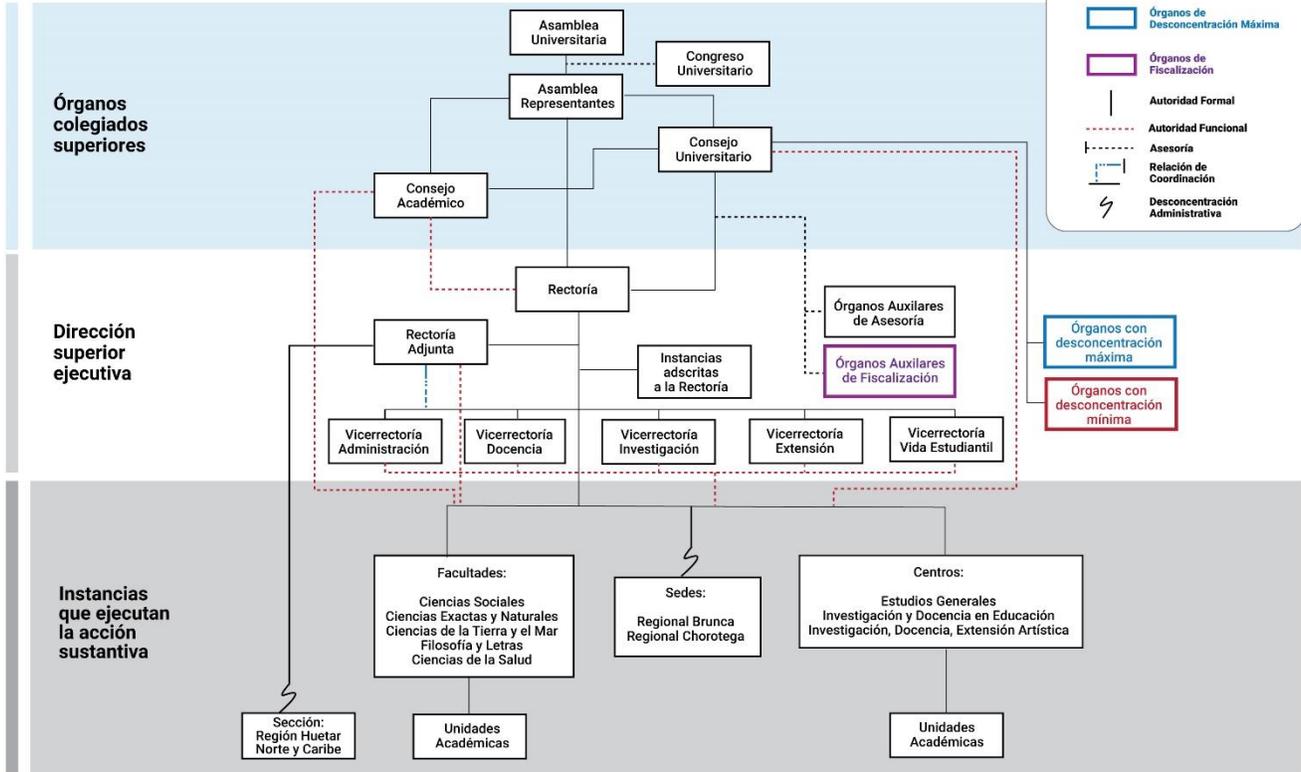
En el contexto puntual de la presente investigación, resulta fundamental aproximarse al referido esquema, esto, para conocer-observar el flujo-curso, las conexiones y la trayectoria dinámicas que recorren los fundamentos epistemológicos propuestos por Núñez Vargas. A continuación, se presenta el mencionado esquema (Vega, 2017):

Cuadro N° 1, Esquema de Organización UNA:

estético. Busca más bien la transfiguración de lo propio y de lo ajeno con base en la interacción y en vistas a la creación de un espacio común compartido determinado por la con-vivencia” (1994, p. 23).

ESQUEMA DE ORGANIZACIÓN

El presente esquema muestra la organización formal y funcional en la Universidad Nacional, de acuerdo a su Estatuto Orgánico.



Órganos auxiliares de asesoría: que asesoran pero no tienen poder de decisión (Asesoría Jurídica).
 Órganos auxiliares de fiscalización: que asesoran y fiscalizan, por tanto sus recomendaciones son vinculantes (Contraloría Universitaria, Defensoría de los Estudiantes, Fiscalía de Hostigamiento Sexual).
 *El Centro de Estudios Generales, no tiene unidades académicas adscritas.

Elaborado por: Mayela Vega Fallas, Jefa, Sección de Gestión Estratégica.
 Revisado por: Juan Miguel Herrera Delgado, Director, Área de Planificación.

Aprobado por: Dr. Alberto Salom E.
 Acuerdo: UNA-R-RESO-171-2017
 Fecha: 24/05/2017

2.- Facultad de Filosofía y Letras (FFL).

De acuerdo con el Esquema de Organización de la UNA, la Rectoría aparece como Autoridad Formal de las ocho Facultades que posee la UNA, donde se encuentra la FFL.

En el ámbito histórico, los datos oficiales proporcionados por el sitio en internet de la FFL de la UNA, informan que los orígenes de ésta última se encuentran en dos instituciones precedentes de gran peso y relevancia en la historia de la educación costarricense. A este respecto se dice que

En el año de 1915, durante el gobierno del Lic. Alfredo González Flores, y con el propósito de preparar maestros de enseñanza primaria, se fundó en la ciudad de Heredia la Escuela Normal de Costa Rica. Las labores iniciaron el 5 de abril de 1915 en el edificio de la Escuela Braulio Morales, con 303 alumnos. En 1968, con la creación de la Escuela Normal Superior, se amplía a una entidad destinada a graduar profesores de secundaria (FFL, 2023).

Como se puede observar, los orígenes de la UNA y de la FFL, como será especificado más adelante, en primera instancia se remontan a principios del siglo XX, año 1915, y, más tarde, al año 1968, es decir, la segunda mitad del siglo XX; en otras palabras, el referido siglo se destaca por su preocupación en la

educación de personas formadoras, de un profesorado destinado-orientado a educar en los niveles de enseñanza, tanto primaria como secundaria, a la población costarricense, específicamente de la zona de Heredia.

Así las cosas, a partir de las dos Escuelas Normales que se fundaron

El Prof. Uladislao Gámez, Ministro de Educación en el año 1972, estructuró un proyecto para convertir a ambas escuelas en universidad, y lo presentó a la Asamblea Legislativa para su aprobación. El 12 de febrero de 1973, en el gobierno del señor José Figueres Ferrer, se aprobó la creación de la Universidad Nacional, cuya primera administración estuvo constituida por una comisión AD-HOC, nombrada así por un lapso de dos años; su trabajo en ese momento consistió en realizar la organización universitaria, y fue así como se crearon las distintas facultades de la época: Estudios Generales y de Graduados; Filosofía, Artes y Letras; Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Ciencias de la Tierra y el Mar. En 1973 empezaron a funcionar tanto la Facultad de Filosofía, Artes y Letras, como la de Estudios Generales (FFL, 2023).

Lo anterior presenta con claridad el proyecto fundacional la UNA a partir de las escuelas antes mencionadas, juntamente con sus distintas facultades, incluida la FFL⁷, que se sustentan a partir de su propuesta de creación y acto fundacional. La naturaleza de los mencionados fundamentos refiere a la vocación-preocupación-ocupación originarias de la UNA que, en primer lugar, da continuidad a las Escuelas Normales que en su momento se centraron-orientaron en formar formadoras y formadores de la niñez y la juventud, y que, en segundo lugar, por medio de tal formación las generaciones de educandos(as) contribuyeron-aportaron decididamente al desarrollo de la sociedad costarricense.

De acuerdo con lo expresado, se puede afirmar que la UNA hereda la tradición de las Escuelas Normales, tradición que posteriormente se une y refuerza en un contexto de continuidad con los fundamentos teóricos y epistemológicos propuestos por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas ya mencionados. Adicionalmente, esta tradición práctico-teórica-epistemológica avanza y al mismo tiempo que fluye en el circuito de la estructura organizacional de la UNA permeando así a la FFL⁸ juntamente con las demás Facultades incluidas sus respectivas Unidades Académicas.

⁷ Lo que en la actualidad es la Facultad de Filosofía y Letras de la UNA, en el momento de su creación y al mismo tiempo del inicio de sus actividades, fue denominada como Facultad de Filosofía, Artes y Letras. Es en el año 1983 donde adquiere su nombre actual (FFL, 2023).

⁸ En la página de internet de la FFL, en lo referente a la Información General, aparecen tanto la VISIÓN como la MISIÓN de la FFL, que van en la línea planteada por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas, y que es necesario reproducir: VISIÓN. *La Facultad de Filosofía y Letras se concibe como un centro de actividad y pensamiento académico que sistematiza y promueve un nuevo saber humanístico, desde aproximaciones analíticas y dinamizadoras del campo de las letras, la filosofía, el lenguaje y la cultura. De manera flexible, pertinente e innovadora, busca contribuir a la promoción de la equidad, la justicia, el reconocimiento de las diversidades y la construcción de una cultura basada en la libre y solidaria convivencia.* MISIÓN. *La Facultad de Filosofía y Letras es una entidad académica que se dedica a crear, difundir y beneficiarse del conocimiento en los campos de la reflexión filosófica, las manifestaciones socioculturales, la producción simbólica, la comunicación humana y el estado del saber en general. Promueve los enlaces e interrelaciones entre esos conocimientos, con el fin de que la comunidad humana de su entorno histórico alcance etapas superiores de convivencia social y material* (FFL, 2023).

Finalmente, corresponde destacar que la FFL, al igual que la EECR, comienza a funcionar en el año 1973, lo que significa que la FFL nace simultáneamente junto con la UNA.

3.- Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión (EECR).

Observando la trayectoria del Esquema de Organización de la UNA, se aprecia que, bajo el alero de las Facultades, y en este caso específico de la FFL, están las Unidades Académicas, estas Unidades como tal no aparecen mencionadas en dicho Esquema, sin embargo, sí están indicadas en la página de internet de la FFL; estas seis Unidades Académicas conformadas por cuatro escuelas y dos institutos, corresponden a las siguientes: “Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Departamento de Filosofía (hoy Escuela de Filosofía) e Instituto de Estudios Latinoamericanos. En 1977, se crea la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información y en 1991 el Instituto de Estudios de la Mujer” (2023).

De acuerdo con lo mencionado, la EECR es una de las seis Unidades Académicas que están bajo el alero de la FFL, y, que como fue dicho, surge en el año 1973 junto con la UNA y la mencionada FFL, por lo que integra y hereda el planteamiento teórico-epistemológico fundacional-fundamental general con que el Pbro. Benjamín Núñez Vargas concibe y establece el proyecto de creación de la UNA.

En continuidad con lo anterior, corresponde realizar una aproximación que permita conocer, de manera específica las líneas de pensamiento teórico-conceptuales a las que adscribe la EECR, a este respecto, Rojas, Mena y Ramírez, indican que en el contexto de “ofrecer una manera metódica de producir conocimiento teológico para las personas que estén finalizando estudios de Bachillerato en Teología o en la Enseñanza de la Religión” (2012, p. 5), la “manera de producir conocimiento teológico es fundamentalmente laica y lo que esto significa es que no responde a las urgencias propias de una institución eclesiástica. Se alimenta de dos movimientos: la laicidad que expresa una amplia libertad de pensamiento no sujeta a las doctrinas religiosas cristianas; y la teología de la liberación, que como tal es un proceso de reflexión de las prácticas espirituales cristianas en procesos de gestión social y política en Latinoamérica” (Rojas, Mena y Ramírez, 2012, p. 5).

Además, los citados autores agregan que la formación teológica impartida-compartida por la EECR “está sustentada en el respeto a la diversidad en todos los aspectos en que ésta se da en nuestra sociedad. No podemos formar en una religión específica, por eso, en lo tocante a la enseñanza de la religión esta se hará críticamente desde una reflexión teológica laica y latinoamericana y para promover una espiritualidad acorde con nuestros tiempos” (p. 5).

En continuidad y complementariedad con lo expresado por Rojas, Mena y Ramírez, tanto la Misión como la Visión de la EECR, permiten profundizar aún más en el conocimiento y comprensión de sus planteamientos teóricos-epistemológicos que a fin de cuentas constituyen los fundamentos en los que la EECR sustenta su propuesta educativa. Dichas Misión y Visión se expresan de la siguiente forma:

Misión

La EECR es un espacio latinoamericano de formación académica en teología, sabiduría e interculturalidad en diálogo y en una interacción productiva con las culturas y las ciencias que propicia un conocimiento de las espiritualidades como una dimensión profunda de la vida, desde la cual se relea y replantea lo humano y las relaciones vitales entre las personas y las culturas y entre la humanidad y la naturaleza.

Visión

La Escuela de Ecuménica y Ciencias de la Religión (EECR) de la Universidad Nacional es un centro teológico académico de reflexión, investigación, producción de conocimiento, aprendizaje y extensión sobre las espiritualidades y lo religioso, en diálogo con los nuevos paradigmas de la ciencia y la interculturalidad, dentro del contexto latinoamericano, que aporta a la transformación constante del lenguaje religioso y sus símbolos, comprometida con la sociedad en la dignificación del ser humano y la naturaleza y en la construcción de relaciones de paz (EECR, 2023).

Así las cosas, las aportaciones de Rojas, Mena y Ramírez, así como las de la propia EECR muestran que la formación-producción entregadas-desarrolladas por la mencionada EECR se sustenta y a la vez que integra las siguientes siete líneas de pensamiento teórico-conceptuales, a saber:

- La manera de producir conocimiento teológico es fundamentalmente **laica**.
- Además de alimentarse de la laicidad, también lo hace de la **teología de la liberación**.
- **Respeto a la diversidad** en todos los aspectos en que ésta se da en nuestra sociedad.
- La EECR es un **espacio latinoamericano** de formación académica.
- **Interculturalidad**.
- Las **espiritualidades**.
- Lo **religioso**.

Los textos citados anteriormente permiten identificar-observar-leer, al menos siete líneas de pensamiento que identifican y se destacan en la EECR. Con esto se aprecia una definida y clara sensibilidad y percepción de las complejidades religiosas, culturales, políticas y sociales, entre otras, de América Latina y el Caribe, así como la gran e incalculable riqueza que significa e implica la diversidad humana que habita el territorio de Abya Yala.

De esta forma, la laicidad, la teología de la liberación, el respeto por la diversidad, la espacialidad (que perfectamente puede ser catalogada como identidad) latinoamericana, la interculturalidad, las espiritualidades y lo religioso, se constituyen en verdaderos paradigmas que sostienen, permean y al

mismo tiempo cruzan alimentando el andamiaje-estructura epistemológica de la EECR, dando así vida a dicha estructura.

Ahora bien, las siete líneas de pensamiento teórico-conceptuales y/o paradigmas mencionados, se materializan, expresan y desarrollan en los diferentes proyectos que lleva adelante la EECR⁹, así como sucede de manera específica en las carreras de pregrado (y también de posgrado) que imparte, y que serán consideradas más adelante. Por su parte, estas líneas de pensamiento resultan ser proyecciones y formulaciones contextualizadas a partir del planteamiento-propuesta teórica del Pbro. Benjamín Núñez Vargas, y que, además, vienen a complementar-ampliar el referido planteamiento-propuesta. Esto resulta notable en cuanto la EECR, y, por supuesto, la FFL, prosiguen su caminar por el derrotero que estableciera Núñez Vargas hace ya 50 años. Se trata entonces, desde el ejercicio disciplinario e interdisciplinario, avanzar hacia nuevos horizontes de paz y justicia, paz y justicia que a su vez se constituyan como fundamentos de la tan anhelada nueva “unidad cultural”.

En este contexto, las siete líneas de pensamiento de la EECR se orientan de forma unísona en cuestionar, incomodar y desestabilizar al poder y a los poderosos. Esto se observa claramente en cuanto la EECR establece la laicidad como paradigma para la producción de conocimiento, y como forma de concebir y construir la realidad en el ámbito de las relaciones entre la(s) iglesia(s) y el Estado, lo que se traduce, en primer lugar, en ubicar a las referidas instancias en sus respectivas esferas de influencia y actuación de acuerdo con sus límites, competencias y atribuciones que les son propias. Y, en segundo lugar, en desjerarquizar y horizontalizar la coexistencia y el relacionamiento entre las propias iglesias que habitan en un territorio determinado. No hay lugar para pensar en que una iglesia imponga su agenda valórica a la sociedad por medio de la instancia legislativa, que es propia de un Parlamento elegido democráticamente, o que una iglesia determinada ostente el privilegio, acompañado de su autoridad proporcional a su estatus, de ser la iglesia más importante de algún país de América Latina. Es de esta manera como la laicidad regula las relaciones de poder entre la iglesia y el estado, además de autorregular el poder de las propias iglesias y entre ellas mismas tal como fue dicho.

Por su parte, la Teología de la Liberación, realiza una lectura de la realidad en el plano de las estructuras que conforman la sociedad, que le permite orientar y generar en las personas, a partir de la praxis cristiana, o del acto segundo, un pensamiento, conciencia y visión críticas acerca del mundo

⁹ La página en internet que posee la EECR, en la sección Programas, proyectos y actividades académicas, menciona seis proyectos que están bajo la iniciativa de dicha Escuela, a saber: **1.-** Bioaprendizaje: aprendiendo desde la vida; **2.-** Crisis ecológica: nuevos mundos posibles; **3.-** Innovación de la oferta académica; **4.-** Pueblos Indígenas agroecología y buen vivir; **5.-** Retos y convivencia en familias interreligiosas o interconviccionales; y **6.-** Tierra Encantada (2023).

permitiéndoles esto identificar-criticar-denunciar todo tipo de injusticias cometidas, especialmente hacia los pobres, así como a diversos grupos que históricamente han sido vulnerados en sus derechos.

Relacionado con esto último, al abocarse la Teología de la Liberación más específicamente a los pobres, y por tanto limitarse en sus alcances hacia las necesidades de la gran diversidad humana vulnerable de la que hay que hacerse cargo, la EECR amplía su horizonte al declarar-manifestar su respeto por la mencionada diversidad, juntamente con el reconocimiento de sus derechos, que se hace presente y visible en: Los pueblos originarios de toda la Abya Yala, los grupos LGBTIQ+, las personas con movilidad reducida, las personas pertenecientes a la neurodiversidad, los grupos afrodescendientes, los adultos(as) mayores, las personas inmigrantes, los grupos religiosos minoritarios, las mujeres feministas que en pleno siglo XXI aún continúan luchando por sus derechos, entre otras agrupaciones humanas que de manera empoderada buscan visibilizar, reclamar y que les sean reconocidos sus derechos que históricamente les han sido ignorados-vulnerados.

Al seguir la línea anterior, resulta de gran importancia e interés la cuestión de la territorialidad, es decir, del espacio-suelo desde dónde se realiza el quehacer teológico. En este sentido la EECR se entiende y se declara como un espacio latinoamericano, es decir, con una genética latinoamericana que, recoge, reconoce y asume la vida, la historia y la memoria de los pueblos originarios, así como de los procesos de conquista, colonización y neocolonización a los que fueron y aún continúan siendo sometidos. Ahora bien, el espacio latinoamericano no solo inicia y termina en el contexto de los pueblos originarios, sino que acoge e integra en su reflexión teológica a las diversidades humanas que habitan y coexisten el referido espacio. Como se ha dicho, se trata de diversidades humanas marginadas, excluidas, invisibilizadas y postergadas por muchos años, y hasta por siglos. Se trata entonces de proponer un espacio latinoamericano que no se limite únicamente a generar reflexión teológica que busque visibilizar a las sujetas y sujetos históricamente excluidos, sino que además se aventure a proponer-construir espacios que vayan más allá de la narrativa teológica o de la metáfora teológica, espacios comunitarios donde personas excluidas puedan experimentar los valores del reinado de Dios.

Por su parte, la EECR reconoce que las espiritualidades están muy presentes en la cartografía de la diversidad humana latinoamericana y caribeña, se trata de espiritualidades, en primer lugar, originarias, ancestrales, que de acuerdo con sus cosmovisiones nos ayudan a comprender que el mundo y la vida son sagrados, y que los propios seres humanos no somos diferentes de lo que compone y caracteriza la naturaleza, sino que somos naturaleza. En este sentido las espiritualidades ancestrales indígenas invitan al cuidado de los diversos ecosistemas saturados de seres vivientes; se trata de una verdadera pedagogía ecológica de la tierra que permite discernir y aperturar la conciencia de que el camino para evitar la

hecatombe ecológica del planeta Tierra se encuentra en la sabiduría ancestral que por miles de años se ha preocupado de cuidar, conservar y preservar el planeta del monstruo que todo lo devora, es decir, la economía explotadora y destructora que ya tiene varios siglos de presencia en el mundo, por lo que la espiritualidad del cuidado de la tierra con el paso del tiempo se ha transformado en una resistencia de naturaleza geo y biopolítica. A la espiritualidad que sacraliza la Tierra, se suman las espiritualidades populares que surgen como el resultado de la históricamente asimétrica relación entre el conquistador-colonizador y las personas habitantes de Abya Yala. No hay que olvidar que el cristianismo que es importado desde Europa es de talante católico, el cual es instalado-impuesto forzosa y violentamente sobre los pueblos originarios; pueblos, que como fue mencionado, poseían sus propias espiritualidades. Es a partir de esta instalación-imposición donde surgirán espiritualidades de naturaleza híbrida que integran elementos tanto foráneos del cristianismo católico europeo, como elementos propiamente tales autóctonos pertenecientes a las espiritualidades de Abya Yala. A esto se incorporan las espiritualidades surgidas entre el referido cristianismo y las personas transportadas (secuestradas y comercializadas) desde el continente africano, se trata también de espiritualidades hibridadas como resultado de la violencia religiosa ejercida por el traficante hacia los sujetos y sujetas de su tráfico-comercialización. Las mencionadas espiritualidades presentes hasta hoy en América Latina y el Caribe son, si bien hibridadas y sincréticas, instancias y espacios de resistencia, permanencia y testimonio vivos de personas que a través de las concepciones y prácticas de dichas espiritualidades han logrado abrir caminos de fe y vida que les permiten mantener su cultura, saberes, costumbres, usos, idiomas, comidas, festividades, divinidades, música, danzas, vestuarios, entre otras muchas y variadas manifestaciones culturales-identitarias que permiten preservar y prolongar la existencia de tales espiritualidades en el suelo de Abya Yala, y en pleno siglo XXI.

En cuanto a lo religioso, no se debe confundir con la espiritualidad, esto, porque lo religioso, si bien posee una dimensión subjetiva, como sucede en la espiritualidad, su inclinación está más orientada al ejercicio del poder institucional en los espacios sociales de América Latina y el Caribe; lo que significa que el intervencionismo ideológico de la religión no cesa por alcanzar y ganar espacios a nivel de lo político. En este contexto, la religión es poder que se canaliza y materializa en propuestas políticas conservadoras en lo valórico, que acaban por enfrentarse a los movimientos progresistas latinoamericanos, cuyas propuestas-proyectos políticos buscan visibilizar y reconocer los derechos de grupos que han sido históricamente excluidos, marginados e invisibilizados. De acuerdo con lo mencionado, lo religioso se estructura y encarna en la política partidista históricamente de derecha y conservadora, que luego se desplaza a las instancias parlamentarias (diputaciones y senadurías), por

tanto, legislativas, es decir, con incidencia directa en las leyes que configuran un estado-nación. Es así como el ahora poder religioso-político conservador, cimentado en su mayoría por visiones fundamentalistas, procedentes tanto de la iglesia católica como de las iglesias evangélicas-protestantes, se constituyen en acérrima oposición a la agenda progresista, que, por ejemplo, lucha de manera específica por el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, los derechos de las comunidades LGBTIQ+, entre otros muchos grupos excluidos que batallan por el reconocimiento de sus derechos. Esto habla de una religión del cuerpo, que ejerce su poder directamente sobre el control de los cuerpos de mujeres y hombres por medio de las atribuciones que le otorga el poder político. Se trata en definitiva del avance de los fundamentalismos religiosos que se han aliado y que al mismo tiempo han cooptado a los conservadurismos políticos partidistas con el fin de ejercer-imponer su agenda valórica en los diversos espacios públicos.

Con lo dicho hasta aquí, se observa que la EECR, por medio de sus declaraciones de Misión como de Visión, se caracteriza por poseer una sensible y penetrante lectura de la realidad que de forma clara busca la “unidad cultural” que hace 50 años planteara el Pbro. Benjamín Núñez Vargas. Es en esta dirección y propósito de lograr la “unidad cultural”, y en un evidente contexto multiversal, que la EECR, además de incorporar las seis líneas de pensamiento teórico-conceptuales ya mencionadas, emplea la interculturalidad como paradigma de conocimiento y como fundamento epistemológico y metodológico para aproximarse a la diversidad latinoamericana y caribeña, proponiendo y generando conocimientos y prácticas que contribuyan al desarrollo convivencial saludable entre las diversas culturas, aportando con esto a la promoción y aplicación de la tan anhelada, necesaria y reparatoria justicia cultural¹⁰, superando de esta forma la conocida y añeja propuesta de la inculturación, así como el actual, de moda y engañoso multiculturalismo. Se trata entonces de (re)establecer relaciones entre culturas diferentes, relaciones que se caractericen por concebir desde mi lugar cultural la otra cultura, el otro lugar cultural diferente a mí, como legítimo, relevante, de importancia y no inferior. Es precisamente por medio de esta dinámica-orgánica cultural donde es posible el encuentro de las culturas en un plano de completa igualdad de condiciones que posibilita el intercambio y la complementariedad culturales sin que ninguna identidad

¹⁰ El Dr. José Mario Méndez Méndez, académico de la EECR, reflexionando sobre la justicia cultural indica de manera muy clara y fundamentada que “la búsqueda de justicia cultural es también consecuencia del reconocimiento de las asimetrías que caracterizan las relaciones entre las culturas. La conciencia con respecto a tales asimetrías genera lo que R. Fonet- Betancour (2004) llama demanda de justicia cultural, es decir, el reclamo de reconocimiento por parte de aquéllos hombres y mujeres cuya palabra, tradiciones, temporalidades y formas de producción de saberes han sido históricamente negadas; demanda de la legítima posibilidad de pronunciar la propia palabra en igualdad de condiciones; demanda de ruptura de las asimetrías que han caracterizado la relación entre las culturas” (2012, p. 2).

cultural desaparezca, o que sea dominada, subordinada y regida por una sola cultura que se erija así misma como “superior”, como sí sucede en el caso del multiculturalismo, y, también, en la inculturación.

3.1.- Estructura organizacional.

En lo referente a la estructura organizacional de la EECR, la información que proporciona la página en internet de dicha EECR presenta, en primer lugar, lo que se denomina como “Gestión Académica” y “Asuntos Administrativos” (EECR, 2023), esta información aparece en la página de inicio del mencionado sitio. En segundo lugar, se presentan en la sección Conózcenos, los “Órganos Colegiados” (EECR, 2023), donde se incluyen las funciones de cada Órgano Colegiado. Si bien no serán mencionadas las personas que integran los referidos órganos, corresponde destacar que cada Órgano Colegiado está compuesto de un grupo de integrantes que son en su mayoría docentes de la EECR, parte del personal administrativo, y una representante estudiantil en los Órganos específicos de Consejo Académico y Equipo Editorial. A continuación, se presentan las mencionadas instancias de organización:

Gestión Académica:

MSc. Alberto Rojas, Director.

Dr. Francisco Mena, Subdirector.

Asuntos Administrativos:

Licda. Viviana Picado, A. Administrativa.

Licda. Viviana Villalobos, Información.

Órganos Colegiados:

Consejo Académico.

Funciones: Es la instancia responsable de orientar e integrar el quehacer académico de la Escuela Ecuménica.

Comisión de reconocimiento y equiparación de grados y títulos.

Funciones: Recibe, estudia y evalúa, para su aprobación, las solicitudes de reconocimiento y/o equiparación de cursos, títulos y grados.

Comisión de Trabajos Finales de Graduación.

Funciones: Estudia los anteproyectos de trabajos finales de graduación y los remite al Consejo Académico para su correspondiente aprobación.

Comisión permanente de diseño curricular.

Funciones: Recibe, estudia y remite al Consejo Académico las propuestas de nuevos planes de estudio así como las revisiones y modificaciones a los planes de estudio existentes.

Equipo editorial.

Funciones: Coordina toda la actividad editorial de la Escuela Ecuménica.

Comisión de atestados.

Funciones: Coordina toda la actividad de Atestados de la Escuela Ecuménica.

Presentado aquello que ha sido denominado como Estructura organizacional de la EECR, se aprecia, en el ámbito de la Gestión Académica solamente los académicos que ocupan las responsabilidades de Director y Subdirector de la EECR; en el caso de los Órganos Colegiados, se trata más bien de una configuración de carácter participativa-colaborativa que integra y a la vez otorga funciones al personal académico y administrativo de la EECR, así como a representantes del estudiantado.

Por lo visto, se está frente a una Estructura organizacional que en lugar de enfatizar la cuestión jerárquica, que siempre se establece como condición y garantía fundamentales que aseguran el desenvolvimiento, quehacer y aplicación del proyecto educativo, lo que sucede en la EECR es más bien la desjerarquización de la estructura, por lo tanto, la horizontalización participativa-colaborativa de todos y todas quienes forman parte de la EECR desde sus respectivas funciones, sean estas académicas, administrativas y estudiantiles.

3.2.- Carreras ofrecidas.

De acuerdo con la información proporcionada por la página que la EECR posee en internet, su oferta académica es dividida en Grado y Posgrado. En el caso específico de Grado, están las carreras de Diplomado en Teología, Bachillerato en Teología, Bachillerato en la Enseñanza de la Religión y Licenciatura en la Enseñanza de la Religión. Con relación a Posgrado están: Maestría en Estudios Teológicos, Maestría en Estudios Sociorreligiosos, Géneros y Diversidades, y Doctorado Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos.

Para los efectos de la presente investigación serán consideradas las carreras de Grado, a saber: Bachillerato en la Enseñanza de la Religión y Licenciatura en la Enseñanza de la Religión.

3.2.1.- Bachillerato en la Enseñanza de la Religión

Con la intención de conocer la información fundamental y necesaria de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Religión, se recurre a dos fuentes que pueden ser consideradas complementarias, se trata del “Catálogo de carreras” de la UNA disponible en su página de internet, y de un tríptico informativo en formato físico del año 2012 elaborado por la EECR donde presenta su oferta académica de Grado y Posgrado de ese momento.

En este contexto, en el “Catálogo de carreras” se plantea para el Bachillerato en la Enseñanza de la Religión el siguiente **objetivo**: “Prepara a las personas para acompañar procesos de educación religiosa en centros educativos públicos y privados”. Por su parte, el tríptico informativo de la EECR indica que el **objetivo** de la carrera en cuestión es aquel que: “...habilita a las personas para acompañar procesos educativos colaborativos, interdisciplinarios, críticos, ecuménicos e interreligiosos” (2012, p. 3)

Efectuada la lectura de ambos objetivos se aprecia una clara y necesaria complementación entre lo espacial y lo teórico-conceptual de la mencionada carrera. Se prepara y/o habilita a las personas estudiantes para acompañar procesos de educación religiosa tanto en centros educativos públicos, como en privados; esto habla de una espacialidad abarcante, que se une al ejercicio de un análisis, interpretación e influencia teórica y crítica gravitante en dichos espacios educativos, así como en los demás contextos socioculturales. De ahí que el objetivo formulado en segundo lugar haga referencia explícita a la habilitación de las personas estudiantes en cuestiones teórico-conceptuales (acompañar procesos educativos colaborativos, interdisciplinarios, críticos, ecuménicos e interreligiosos), que por su naturaleza no se limitan única y exclusivamente a los espacios propiamente tal educativos, sino que trascienden a los demás espacios plurales y diversos que constituyen y configuran las sociedades latinoamericanas y caribeñas. En este sentido, se agrega que la preparación y/o habilitación de las personas estudiantes en el acompañamiento de procesos educativos involucra la generación de propuestas críticas y acciones de cambio y transformación de dimensiones epistemológicas, interculturales y descolonizadoras que logren impactar las estructuras del poder y de los poderosos. Es en esto donde el eco del Pbro. Benjamín Núñez Vargas resuena de forma nítida en cuanto a la búsqueda y alcance de la “unidad cultural”.

Ahora bien, el impacto que se busca llevar a cabo en los niveles socioeducativo, sociorreligioso, así como sociopolítico por medio del cumplimiento de los objetivos de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Religión, requiere necesaria e impostergablemente de una construcción-fundamentación curricular que sostenga y mantenga la estructura-identidad epistemológica de la referida carrera.

En este contexto, la página de internet de la UNA, en la sección “Carreras. Enseñanza de la Religión”, donde se presenta la carrera en cuestión, se indica lo siguiente:

La carrera aborda de manera integral aspectos de formación profesional en lo pedagógico y en la especialidad; participan dos Unidades Académicas, la División de Educología (componente pedagógico) y la Escuela de Ciencias Ecuménicas de la Religión (especialidad), las que trabajan integralmente los diferentes componentes en un único plan de estudios de la carrera (2023).

De acuerdo con lo expresado en el párrafo anterior, lo primero que destaca es la concepción de una formación profesional integral, esto, porque al tratarse de la carrera de Enseñanza de la Religión, están

presentes la “Enseñanza” que se conecta con lo pedagógico, y la “Religión”, que se vincula con la especialidad, es decir, con lo bíblico, lo teológico, lo religioso y la espiritualidad. Además, dicha concepción de integralidad se fundamenta en la interdisciplinariedad, esto, porque en la confección del plan de estudios participan de manera directa instancias especializadas de la UNA, como lo son en este caso específico la División de Educología, a la que se hará mención más adelante, y la EECR a la que se hizo referencia anteriormente.

Como fue mencionado, la descripción de la carrera en cuestión indica la participación de dos Unidades Académicas que aportan de manera determinante en el plan de estudios, sin embargo, la interdisciplinariedad no termina con la División de Educología y la EECR, sino que, al observar el Plan de Estudios actualizado al mes de enero del 2021, a las dos instancias ya mencionadas, se agregan dos. En este sentido, y con el objetivo de poseer una visión enfocada desde las instancias académicas participantes en relación con los cursos que dependen de tales instancias, se presenta el siguiente cuadro del plan de estudios de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Religión:

Cuadro N° 2, Plan de estudios de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Religión

NIVEL	Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión	Centro de Investigación y Docencia en Educación – División de Educología	Centro de Estudios Generales	Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje – Idiomas
	Cursos:	Cursos:	Cursos:	Cursos:
I	Introducción a la Teología: Pneumatología			
I	Introducción a la Sagrada Escritura			
I	Historia de la Iglesia I			
I			Estudios Generales I	
I			Estudios Generales II	
I	Introducción a la Eclesiología			
I	Estudio de la Biblia: perspectiva Teológico Profética			
I	Historia de la Teología			
I			Estudios Generales III	
I			Estudios Generales IV	
II	Cristología: fe de Jesús, fe cristiana			
II	Jesús y la Comunidad en los Evangelios Sinópticos			
II	Antropología Teológica			
II		Desarrollo docente y escenas de la vida profesional		
II		Seminario de formación pedagógica: pedagogía y procesos educativos		
II	Pablo			
II	Ética Teológica			
II	Historia de la Iglesia II			
II		Mediación pedagógica para la mediación inclusiva		
II		Desarrollo Humano y teorías del Aprendizaje		
III	Método Teológico			
III	Documentos de la Iglesia			

III	Fundamentos de la Exégesis Bíblica con perspect L.A			
III		Curriculum y Planeamiento para el aprendizaje de la religión		
III	Prácticas Religiosas Cristianas Hoy			
III	Antropología Enfoque Interdisciplinaria			
III		Recursos Didácticos para el Aprendizaje de la religión		
III		Didáctica para el Aprendizaje de la Religión		
III		Evaluación de los Aprendizajes para la Enseñanza de la Religión		
IV	Religión y Realidad Social de Costa Rica			
IV	Historia la iglesia en Costa Rica			
IV	Destrezas Informáticas			
IV		Desafíos Didácticos en la Práctica Docente para la Enseñanza de la Religión		
IV	Optativo I			
IV		Seminario de Investigación y Producción Educativa para la Enseñanza de la Religión		
IV				Idioma
IV	Optativo II			
IV	Optativo III			
IV	Optativo IV			

A partir de la visión panorámica ofrecida por el cuadro anterior, se observan las unidades académicas que participan en el Plan de Estudios de la carrera mencionada, a saber: **1.-** Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión; **2.-** Centro de Investigación y Docencia en Educación – División de Educología; **3.-** Centro de Estudios Generales; y **4.-** Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje – Idiomas. Cada una de estas unidades académicas aporta a un plan de estudios único desde sus propias áreas y disciplinas del saber, esto, con el propósito de establecer una conjunción-convergencia interdisciplinarias de saberes y conocimientos, que acaban por cruzarse con los saberes del estudiantado.

3.2.2.- Licenciatura en la Enseñanza de la Religión.

Luego que las y los estudiantes han concluido la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Religión, pueden proseguir los estudios de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión. Sobre esta última carrera en particular, el sitio en internet que informa sobre el Bachillerato en la Enseñanza de la Religión, proporciona solamente el programa de estudios de la mencionada Licenciatura, lo que permite afirmar que se trata de un programa con una definida continuidad epistemológica, y que descansa sobre los mismos fundamentos teórico-conceptuales del programa de Bachillerato.

A continuación, se presenta el programa de estudios de la Licenciatura (2020) en cuestión, donde se sigue empleando el mismo cuadro-formato anterior, esto, con el objetivo de apreciar las similitudes y

diferencias entre ambos programas, colocando atención en la participación de las Unidades Académicas que aportan con dicho programa.

Cuadro N° 3, Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión

NIVEL	Escuela Ecu­mé­nica de Ciencias de la Religión	Centro de Investigación y Docencia en Educación – División de Educología	Centro de Estudios Generales	Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje – Idiomas
	Cursos:	Cursos:	Cursos:	Cursos:
I		Investigación Cualitativa		
I		Dinámica de Aula		
I		Pedagogía Crítica		
I	Seminario Educación Religiosa en Contextos Multirreligiosos			
I		Seminario Debates Pedagógicos en Educación Religiosa		
I	Seminario Investigación en Educación Religiosa			
I	Seminario Religiones y Cultura de Paz			
I	Optativo			

Presentado el cuadro anterior, lo primero que se observa es que, en el programa de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión, a diferencia del programa de Bachillerato donde participan cuatro Unidades Académicas, aquí solo participan dos, estas son la EECR y el Centro de Investigación y Docencia en Educación – División de Educología, eso sí, lo hacen con la misma cantidad de cursos por cada Unidad Académica, específicamente con cuatro cursos. Lo segundo, es que en el caso del Bachillerato la situación es diferente, esto, porque **24 cursos** corresponden a la EECR, **10 cursos** al Centro de Investigación y Docencia en Educación – División de Educología, **cuatro cursos** al Centro de Estudios Generales, y **un curso** por parte de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje – Idiomas.

En el contexto de la producción-aplicación de conocimiento, se puede afirmar que existe una complementariedad entre las dos carreras en cuestión. En el caso del Bachillerato, los **39 cursos** que componen el programa de estudio están destinados a proporcionar los fundamentos epistemológicos necesarios al estudiantado, pero con un definido énfasis profesional y práctico, esto, porque los dos últimos cursos (Desafíos Didácticos en la Práctica Docente para la Enseñanza de la Religión y Seminario de Investigación y Producción Educativa para la Enseñanza de la Religión) correspondientes al Centro de Investigación y Docencia en Educación – División de Educología, están orientados a la aplicación de los saberes, conocimientos y experiencias del estudiantado; en el caso específico del primer curso mencionado, corresponde a la realización de la práctica profesional en aula con un curso o cursos de estudiantes determinados y bajo la supervisión-evaluación de una o un docente validado por la dirección del establecimiento educacional donde se realiza dicha práctica, y por la aprobación del o la docente responsable de impartir el referido curso. En el caso del segundo curso (Seminario de Investigación y

Producción Educativa para la Enseñanza de la Religión), un Programa del Curso del año 2017, en lo referente a su Descripción, menciona que:

El curso proporciona las oportunidades para que los estudiantes realicen la elaboración de una investigación educativa innovadora en la enseñanza de la religión, y para sustentar propuestas que fortalezcan pedagógicamente el proceso enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Los problemas de investigación y desafíos didácticos, de preferencia, habrán sido identificados durante el ejercicio de su Práctica Docente, a la luz de los marcos teóricos estudiados durante los cursos anteriores.

El curso apoya dicho proceso mediante al análisis de diversas corrientes de investigación en el campo educativo. Se hace énfasis en el análisis de casos, de manera que permitan a los estudiantes aplicar metodologías concretas en estudios de campo, como respuesta a los problemas y desafíos educativos planteados.

Los estudiantes conocen y se comprometen significativamente con la relevancia de la innovación en la investigación educativa, con la evaluación constante de su trabajo profesional y la sistematización de sus experiencias, mediante el desarrollo de una actitud científica que le motive en la identificación y búsqueda de soluciones a los problemas que enfrenta en su trabajo diario y con la confrontación de sus hallazgos para que los compartan y enriquezcan con sus colegas en el área educativa.

En síntesis, el estudiante tendrá que generar un proyecto innovador que acompañe con un proceso de investigación (Araya, 2017).

La Descripción del curso antedicho expresa claramente la relación-aplicación entre lo teórico y lo práctico, que se materializa finalmente en “generar un proyecto innovador que acompañe con un proceso de investigación”; tal proyecto no requiere ser defendido ante un tribunal académico.

Por su parte el programa de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión que posee una clara orientación académica y de investigación; como requisito parcial para aprobar dicho programa sí requiere defender ante un tribunal de académicos(as) una tesis que es elaborada de acuerdo con los estándares-exigencias establecidas y validadas consensualmente por la comunidad científica¹¹.

¹¹ De acuerdo con Rojas, Mena y Ramírez (2012, p. 69), la investigación escrita en teología consta de las siguientes partes: **Una introducción** en donde se explica: 1.- sobre qué tema y problema va a tratar el documento, 2.- cuáles son los objetivos del trabajo, 3.- cuál es la importancia de ese tema tanto teológica como contextualmente. En este apartado es útil presentar datos o hechos que le dan relevancia a la reflexión y a los aportes del trabajo, 4.- cómo fue elaborado, 5.- la estructura del texto.

Un capítulo primero en donde se hace una reseña de cómo ha sido tratado el problema en estudio por autores claves...

Un capítulo segundo presenta el marco teórico que se utilizará en el trabajo.

El capítulo tercero presenta el corazón del trabajo. Tomando el marco teórico y el contexto, se escribe al análisis y la reflexión teológica. Ya no se trata de lo que dicen los autores o lo que plantea el marco teórico; ahora se escribe el análisis propio, el aporte y la reflexión personal.

En el capítulo cuarto compartimos las lecciones que se derivan de nuestros aportes y las conclusiones a las que llegamos. Las conclusiones son las respuestas básicas al problema planteado.

Finalmente presentamos la **bibliografía** utilizada.

Para finalizar, hacemos **el índice** de nuestro trabajo.

4.- Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) – División de Educología.

Los planes de estudio del Bachillerato y de la Licenciatura en la Enseñanza de la Religión, presentan claramente la función gravitante que ejerce el CIDE – División de Educología, en la estructuración curricular de los mencionados planes de estudio.

El CIDE inicia funciones en el mes de enero del año 1983 (UNA, 2023), y de acuerdo con el Esquema de Organización presentado anteriormente, es uno de los tres Centros que posee la UNA, cuya Autoridad Formal es la Rectoría. Como tal, el CIDE posee sus propias Unidades Académicas y/o Divisiones, a saber: 1.- Educación Básica; 2.- Educación Rural; 3.- Educación para el Trabajo; 4.- Educología; y 5.- El Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA).

De las cinco Unidades Académicas y/o Divisiones que posee el CIDE, es la División de Educología¹² la encargada de desarrollar los cursos de Enseñanza (División de Educología, 2024) donde está incluido el plan de estudio de Bachillerato en la Enseñanza de la Religión. En el caso específico del programa de Licenciatura en Enseñanza de la Religión, éste no depende de manera directa de la División de Educología, sin embargo, cuatro de los ocho cursos que posee se fundamentan teórica, conceptual y epistemológicamente en la Misión, Visión, Objetivos Estratégicos, Áreas Estratégicas, Valores y Principios, tanto del CIDE como de la División de Educología, según corresponda.

Por su parte, específicamente, tanto la Misión como la Visión de la División de Educología recogen e integran los planteamientos teórico, conceptual y epistemológico que en su momento formulara el Pbro. Benjamín Núñez Vargas. En este contexto, a continuación, se presentan la Misión y Visión de la División de Educología:

Misión

Promover el desarrollo académico y socio afectivo de los docentes en formación en el nivel de grado y posgrado, de forma interdisciplinaria; mediante el conocimiento pedagógico integral, a fin de alcanzar altos grados de criticidad, independencia, participación y creatividad. Con un sólido dominio disciplinar, capaces de insertarse en diversos escenarios educativos y espacios institucionales, por medio de la docencia, la investigación, la producción y la extensión para desarrollar una praxis educativa comprometida con el mejoramiento y la transformación inclusiva de la sociedad costarricense.

Visión

Lograr una gestión académica orientada hacia el mejoramiento permanente de la oferta académica de grado y posgrado, así como la docencia, la investigación, la extensión y la producción en Pedagogía; mediante la asignación adecuada de los

¹² En la página de internet de la División de Educología, específicamente en la sección de Preguntas Frecuentes, se plantea la pregunta ¿Es lo mismo Educología y CIDE?, y la respuesta que se proporciona es la siguiente: “No son lo mismo, aunque algunas personas utilizan la misma palabra para referirse a la misma instancia, en el caso de la División de Educología esta es la Unidad Académica responsable de desarrollar los cursos de las 11 carreras compartidas en la Enseñanza que existen en este momento, al igual que de la Licenciatura en Pedagogía y la Maestría en Educación. En cuanto al CIDE: el Centro de Investigación y Docencia en Educación es la instancia con rango de facultad de la cual forma parte la División de Educología y 4 Unidades más” (2024). Tal respuesta permite aclarar la diferencia de funciones entre el CIDE y la División de Educología.

recursos institucionales, la divulgación y la socialización del quehacer de la División de Educología, en el contexto nacional e internacional (2024).

De acuerdo con lo expresado, específicamente en la promoción del desarrollo docente, la División de Educología establece la interdisciplinariedad como componente fundamental de dicha promoción, conectándose así conceptual y teóricamente con la FFL y la EECR. A esto se agrega “el conocimiento pedagógico integral” de las y los docentes formados, conocimiento que está destinado a impactar de manera significativa los diferentes espacios educativos y sociales, esto, con el propósito de ejercer cuestionamientos y transformaciones profundas en los mencionados espacios. Es claro que tales transformaciones, desde la praxis pedagógica educativa interdisciplinaria, contribuye a la tan anhelada “unidad cultural”.

5.- Centro de Estudios Generales (CEG).

El CEG, al igual que la UNA, la FFL y la EECR, inicia sus funciones el año 1973. De acuerdo con el Esquema de Organización, el CEG es uno de los tres centros de la UNA, por lo que está junto y de manera paralela al CIDE, y bajo la Autoridad Formal de la Rectoría.

En el plan de estudios del Bachillerato en la Enseñanza de la Religión, están incluidos cuatro cursos del CEG (Estudios Generales I, II, III y IV) que deben aprobar los y las estudiantes, sin bien dichos cursos están presentes en todas las carreras de grado que ofrece la UNA, su presencia en el plan de estudios resulta ser esencial en cuanto aportan de manera interdisciplinar e integral a la formación del estudiantado, esto, porque se trata de una variedad amplia de cursos que provienen de cuatro áreas disciplinares¹³, a saber: 1.- Arte; 2.- Ciencia y Tecnología; 3.- Ciencias Sociales; y 4.- Filosofía y Letras. Ahora bien, la presentación, tanto de la Misión como de la Visión del CEG, permiten, como se verá, apreciar la fidelidad, conservación y continuidad teórica, conceptual y epistemológica que hace 50 años planteara el Pbro. Benjamín Núñez Vargas, evidentemente que no se trata de una fidelidad, conservación y continuidad monolíticas, sino que se caracterizan por poseer un claro dinamismo y sensibilidad

¹³ Como fue dicho, los cuatro cursos de Estudios Generales están incluidos en los planes de estudio de todas las carreras de grado que ofrece la UNA, por lo que su cursada es de carácter obligatoria para la totalidad del estudiantado. A esto se agrega que “el estudiantado que ingresa a las carreras de grado de la Universidad Nacional a partir del año 2022 debe matricular obligatoriamente un curso de cada área disciplinar de Estudios Generales, a saber: Arte (cursos con código EGA); Ciencia y Tecnología (cursos con código EGC), Ciencias Sociales (cursos con código EGS); Filosofía y Letras (cursos con código EGF)” (Universidad Nacional, 2024). Esto significa, que, si bien los y las estudiantes debían matricular y aprobar los cuatro cursos de Estudios Generales, hasta antes del año 2022 podían hacerlo no necesariamente de cada una de las cuatro áreas disciplinares, sino del o las áreas disciplinares que escogieran. Cabe destacar que los cursos ofrecidos por cada área disciplinar son variados, se trata de 14 cursos del área de Arte, 13 cursos del área de Ciencia y Tecnología, 15 cursos del Área de Ciencias Sociales, y 11 cursos del área de Filosofía y Letras, lo que arroja un total de 53 cursos disponibles para el estudiantado que ingresa a las carreras de grado.

conceptuales con la agudeza necesaria para leer-comprender-interpretar-contextualizar los tiempos que se viven, juntamente con su pluralidad de transformaciones.

A continuación, se presentan la Misión como de la Visión del CEG:

Misión

Formar personas y futuros profesionales críticos, propositivos y sensibles por medio de la educación humanística y de esta manera asumir la tarea primordial de construir una sociedad cooperativa y solidaria a partir de una labor académica con perspectiva interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria.

Visión

Proyectarse como el centro de cultura humanística que promueve la transformación de los entornos universitario, nacional, regional e internacional para la consecución de una sociedad equitativa y sostenible (2024).

Tanto en la Misión como en la Visión del CEG destaca la cuestión humanística¹⁴ como paradigma que sostiene y cruza el proyecto y quehacer académicos del CEG. Es a partir de la educación y cultura humanísticas desde donde es posible la construcción de “una sociedad cooperativa y solidaria”, juntamente con la transformación de los referidos entornos con la intención de lograr “una sociedad equitativa y sostenible”. Esto es notable en cuanto da continuidad al proyecto de universidad pensado y propuesto por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas quien concebía la “unidad cultural” como una no contradicción entre los valores proclamados y normativos para una sociedad, con lo que realmente existe y se vive de manera objetiva por las personas de dicha sociedad (1974, p. 28, 29). Significa esto que la “unidad cultural” es posible solamente si se unen de manera indivisible discurso y práctica, eliminando de esta forma el tradicional, vigente y prácticamente asumido abismo entre el discurso y la práctica, que termina por destruir la “unidad cultural”.

Adicionalmente, y en línea con la FFL, la EECR y el CIDE – División de Educología, el CEG no solo incorpora la metodología-perspectiva interdisciplinaria, sino que agrega, tal como lo declara en la Misión, las perspectivas multidisciplinaria y transdisciplinaria, por lo que su contribución a todas las

¹⁴ El Dr. Juan Diego Gómez Navarro del CEG de la UNA plantea la pregunta: ¿Qué es la educación humanista?, la cual responde de la siguiente forma: “Hablamos de que la educación Humanista, es hablar de un proceso dinámico, en donde estamos orientados a que seamos verdaderamente humanos, donde procuramos formar integralmente a nuestros estudiantes, y que en forma conjunta búsqenos en la enseñanza, valores y creencias que fomenten el respeto y la tolerancia entre las personas, y que promueva el compromiso de la juventud universitaria hacia la lucha por la justicia, la equidad, la igualdad, la libertad en una sociedad cada vez más democrática. El humanismo, a nivel pedagógico, tal y como lo concebimos en el CEG, supone una práctica y una teoría docente que impulse el pensamiento crítico, sobre todo frente a las graves injusticias y desigualdades que aún imperan en la sociedad contemporánea, y con respecto a los enormes desafíos que enfrenta nuestra humanidad de hoy, por causa de la crisis ambiental global que amenaza toda la vida en el planeta, incluida la nuestra propia. Por eso le damos mucha importancia a lo que es el enfoque Pedagógico Humanista; con respecto a esto, lo que pretendemos es orientar nuestro trabajo, a visualizar y descubrir todas las habilidades, virtudes y potencialidades innatas de cada uno de los estudiantes trabajando la totalidad del proceso de aprendizaje. La capacidad para desarrollar el pensamiento crítico entre nuestros educandos, presupone una pedagogía con elevada participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el estímulo al protagonismo en las aulas de clase, sean estas presenciales y/o virtuales, de nuestros alumnos” (2020, p. 9).

carreras de grado ofrecidas por la UNA busca ser de carácter integral y plural, tanto en lo epistemológico, metodológico y teórico.

6.- Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL).

La ELCL, al igual que la FFL, la EECR y el CEG, comienza sus funciones en el año 1973, juntamente con la UNA. Además, la Escuela en cuestión “está adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNA. Está organizada en tres áreas: Español, Inglés y Francés, que realizan labores de docencia, investigación y extensión. Cuenta con el Centro de Estudios de Idiomas Conversacionales, el Programa de Educación Continua y el de Estudios Hispánicos. Además, brinda cursos de servicio de diferentes idiomas a toda la comunidad universitaria” (Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 2023).

Al observar el plan de estudios de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Religión, está incluido un curso de “Idioma”, curso que además está presente en todas las carreras de grado de la UNA.

En cuanto a la Misión y Visión de la ELCL, éstas son las siguientes:

Misión

Contribuir al desarrollo costarricense desde las áreas de conocimiento relacionadas con el lenguaje en sus diversas manifestaciones. Formar profesionales en grado y posgrado; con el fin de mejorar el conocimiento de las necesidades nacionales y de la región en sus áreas de especialidad.

Visión

Convertirse en una sólida institución universitaria, de alto nivel académico, en condiciones de promover y desarrollar los campos de conocimiento vinculados con la lingüística, los estudios literarios, la comunicación intercultural, a favor de la protección de todo el patrimonio lingüístico, incluida su producción simbólica en el campo literario (2023).

Los enfoques país y regional son evidentes, y al igual que las visiones y misiones de los proyectos educativos de las instancias anteriores, asumen y dan continuidad a las directrices formuladas por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas. Son estos enfoques los que buscan y promueven la “unidad cultural”. A esto se agrega, específicamente en la Visión que se plantea la ELCL, la cual consiste en “promover y desarrollar los campos de conocimiento vinculados con la lingüística, los estudios literarios, la comunicación intercultural, a favor de la protección de todo el patrimonio lingüístico, incluida su producción simbólica en el campo literario”. Con relación a esto último, específicamente en el contexto de los campos de conocimiento indicados, destacan la atención y centralidad que ocupan los esfuerzos preservadores de la ELCL para con el patrimonio lingüístico; esto, porque dicho patrimonio constituye la raíz y fundamento originarios de lo que hoy es la cultura específicamente costarricense. De ahí que los campos de conocimiento sean propiamente tal la lingüística, los estudios literarios y la comunicación intercultural, que interrelacionadas de manera interdisciplinaria, aportan decididamente a mantener la vigencia y validez axiológicas de las culturas de Abya Yala, específicamente, como ya fue dicho, en el

ámbito lingüístico, pero también en la producción simbólica, siendo esta última un elemento fundamental que permite conocer y reconocer las identidades, prácticas, mitos, espiritualidades, rituales, saberes y artes de las culturas originarias.

De acuerdo con lo anterior, si bien desde la ELCL se incluye un solo curso en el plan de estudios del Bachillerato en la Enseñanza de la Religión, específicamente “Idioma”, su aporte es determinante en cuanto proporciona los conocimientos basales de la lingüística¹⁵, que se puede considerar como la ciencia primordial de las ciencias.

Finalmente, se procede a presentar la descripción del curso “Francés de Especialidad I para la EECR” que fue ofrecido el II Ciclo del año 2019. Dicha descripción permite una aproximación a la naturaleza del mencionado curso, donde destaca el énfasis en la lingüística, y, por supuesto, en este caso específico del idioma Francés.

Este curso está dirigido a estudiantes de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, que necesitan de la competencia de lectura y escritura en francés como medio para la comprensión y la expresión básica de documentos escritos que conciernen a su especialidad. El objetivo principal es proporcionar al estudiante los conocimientos lingüísticos y las estrategias de lectura que permiten una competencia básica para algunas acciones descriptivas y comprensivas respecto de los textos. En este curso, el estudiante se apropiará de una serie de conocimientos lingüísticos necesarios para la comprensión de diversos tipos de documentos en francés. De igual forma, los estudiantes analizarán la estructura de diferentes tipos de textos. Se trata de una metodología virtual, a través de la aplicación de técnicas de lectura autónoma (Pérez, 2019, p. 1).

7.- Trabajos Finales de Graduación (TFG) de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión de la EECR.

Luego de transitado el periplo que permitió conocer-comprender los fundamentos y estructuras históricas, organizacionales, teóricas, conceptuales y epistemológicas que sustentan las carreras, específicamente las de grado ofrecidas por la EECR, y también las de posgrado; el siguiente paso es detenerse y observar en 10 TFG del programa de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión de la

¹⁵ El Instituto de Investigaciones Lingüísticas (2016) de la Universidad de Costa Rica define lingüística en los siguientes términos: “La Lingüística es la disciplina científica que investiga el origen, la evolución y la estructura del lenguaje, a fin de deducir las leyes que rigen las lenguas (antiguas y modernas). Así, la Lingüística estudia las estructuras fundamentales del lenguaje humano, sus variaciones a través de todas las familias de lenguas (las cuales también identifica y clasifica) y las condiciones que hacen posible la comprensión y la comunicación por medio de la lengua natural. Como toda ciencia, la Lingüística cuenta con propuestas teóricas, métodos de análisis y dominios de estudio que le son propios. No obstante, la Lingüística es una ciencia pluridisciplinaria, caracterizada por una gran riqueza epistemológica a la hora de abordar el fenómeno del lenguaje.

El lenguaje, como objeto de estudio, puede resultar desconcertante dadas su complejidad y la intimidad que establecemos con él desde antes de adquirir consciencia. Sin embargo, esto no impide que podamos dividir su problemática en varias áreas, las cuales, incluso, pueden ser enfocadas de manera general (para todas las lenguas) o particular (para una lengua o familia de lenguas)”.

EECR, cómo concentran-reúnen, y al mismo tiempo se identifican y reflejan las propuestas fundacionales-primordiales planteadas por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas, y continuadas, hasta hoy día, por las diferentes unidades académicas que convergen y participan en el programa de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión.

El siguiente cuadro presenta 10 TFG del programa de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión de la EECR que originalmente fueron seleccionados por el Dr. José Mario Méndez Méndez, Académico de la EECR, para los propósitos de la presente investigación, y que abarcan un periodo que va del año 2020 al año 2023. Se debe mencionar, además, que los 10 TFG seleccionados están en directa relación con la actividad denominada: “*Diálogos acerca de las investigaciones sobre educación religiosa en la EECR*”, actividad que será referida y detallada en el apartado siguiente y final de la presente investigación.

Así las cosas, en el siguiente cuadro, que puede ser considerado como una presentación panorámica inicial-preliminar y cronológica de los datos más inmediatos y principales de los 10 TFG, se consideran: 1.- Persona(s) autora(s) TFG; 2.- Tutor(a): T y Lectores(as): L TFG; 3.- Tema TFG; 4.- Fecha TFG; y 5.- URL TFG. En el caso de los TFG donde existen cuadros en blanco, es porque no fue posible acceder a la información indicada, lo mismo se aplica para los cuadros, que, si bien poseen información, ésta se encuentra incompleta.

Cuadro N° 4, Presentación panorámica y resumida que incorpora los principales datos de 10 TFG de la EECR

N°	Persona(s) autora(s) TFG	Tutor(a): T y Lectores(as): L TFG	Tema TFG	Fecha TFG	URL TFG
1.-	Andrés Jesús Hernández Mena		<i>Producción Didáctica dirigida a estudiantes de séptimo año de Educación Religiosa en el Colegio Técnico Profesional de Buenos Aires, con el fin de propiciar prácticas inclusivas con respecto a las personas con necesidades educativas especiales a partir de los aportes de distintas tradiciones religiosas</i>	Enero de 2020	https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/22918
2.-	Lorena Arroyo Morales	María de los Ángeles Araya González (T) Nelise Wielewski Narloch (L) Juan Manuel Fajardo Andrade (L) Francisco Mena Oreamuno (Representante de la Decana) Alberto Rojas Rojas (Director EECR)	<i>Estrategias pedagógicas y prácticas inclusivas de convivencia como proceso educativo que motiva la asistencia a la lección de educación religiosa, en el nivel de octavo año del liceo de Atenas Martha Mirambell Umaña, correspondiente al segundo periodo del curso lectivo 2019</i>	Abril de 2021	https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/22096
3.-	Alejandra María Araya Carvajal Juanita Cerdas Masís Marilyn Murillo Delgado	Juan Carlos Valverde (T) Jonathan Jiménez Porrás (L) Victor Madrigal Sánchez (L) Biviana Núñez Alvarado (Representante Decanatura) Jorge Alberto Rojas Rojas (Director EECR)	<i>Hacia el diálogo de la Educación Religiosa con el Buen Vivir como paradigma de vida transformador y generador de inclusión</i>	2021	https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23264
4.-	Yaquelin Moreno Ureña Natalia Maroto Moya Rafael Hernández Guadrón Erick Herrera Salas	Juan Carlos Valverde Campos (T)	<i>Revisión crítica de la naturaleza y fines de la Educación Religiosa costarricense desde una perspectiva intercultural</i>	Junio de 2022	https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23826
5.-	Maritza Acuña Murillo María Auxiliadora Montero Tames Daisy Isabel Rodríguez Castro Kattia Valverde Solís	José Mario Méndez Méndez (T) Claudio Pérez Barría (L) Jaime Salas Solano (L) Viviana Núñez Alvarado (Decana Facultad de Filosofía y Letras) Francisco Mena Oreamuno (Director a.i. EECR)	<i>Aportes, desde el magisterio del papa Francisco, para una revisión de la antropología presente en los programas de educación religiosa vigentes</i>	Setiembre de 2022	https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/24150
6.-	Abigail Santos Preza Héctor Alfredo Figueroa	Cecilia Leme Garcez (T) José Mario Méndez Méndez (L) Victor Madrigal (L)	<i>Comparación de experiencias y perspectivas de estudiantes de tercer ciclo ante la Educación Religiosa en Argentina y Costa Rica, a dos voces y al unísono</i>	Diciembre de 2022	https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/25142
7.-	Alison Cárdenas Mora María Nieves Mena Ortega Reina Salazar Agüero	José Mario Méndez Méndez (T). Diego Soto Morera (L). Francisco Mena Oreamuno (L)	<i>Educación y diversidad religiosa-cultural en el I Ciclo de Educación General Básica</i>	Enero de 2023	https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/25844
8.-	Diana Maritza Núñez García Liribet María Torres Bermúdez	José Mario Méndez Méndez (T) Mairy Melissa Mena Fonseca (L) María Ceneida Alfonso Fernández (L)	<i>Propuesta didáctica para integrar la inteligencia espiritual y la perspectiva intercultural en la Educación Religiosa para estudiantes tercer grado de la Escuela La Herediana, Siquirres, Limón</i>	Marzo 2023	https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/25571
9.-	Daysi María Aburto Picado Kattia Ramírez Blanco María Aurora Sandí Sanabria Noilyn Andrea Venegas Meza	José Mario Méndez Méndez (T) Francisco Alonso Mena Oreamuno (L) Diego Soto Morera (L)	<i>Educación Religiosa en el III Ciclo de Educación General Básica: abordaje desde las perspectivas intercultural e interreligiosa</i>	2023	TFG recibido de parte del Dr. José Mario Méndez Méndez vía correo electrónico
10.-	Jorge Esteban Díaz Pérez		<i>Guía didáctica para educación religiosa en secundaria diurna a partir desde el Programa de Educación Religiosa del Ministerio de Educación Pública con evidencia de diálogo interreligioso</i>		https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/22914

Ahora bien, a partir de la presentación panorámica inicial-preliminar de los datos más inmediatos y principales de los 10 TFG, se establece que tales TFG corresponden a insumos significativos que permiten conocer el estado, entre los años ya indicados, de la investigación y producción de conocimiento realizadas por estudiantes de la carrera de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión de la EECR.

En continuidad con lo anterior, el siguiente paso consiste en realizar una aproximación puntual y concisa sobre cada uno de los 10 TFG ya indicados, considerando: **1.-** El tema y/o nombre; **2.-** Las modalidades de los TFG; **3.-** Los objetivos generales; **4.-** Los principales temas estudiados; **5.-** Las metodologías empleadas; y **6.-** Los resultados y/o aportes realizados a la Educación Religiosa. No obstante, en la Sección Anexa será presentado, in extenso, un cuadro de los 10 TFG tomando en cuenta los seis asuntos considerados.

Así las cosas, la mencionada aproximación inicia haciendo referencia a las **modalidades**¹⁶ de los 10 TFG considerados, de estos, cinco corresponden a Seminario de Graduación (los TFG N° 3, 4, 5, 7 y 9); tres a Producción Didáctica (los TFG N° 1, 8 y 10); y dos a Proyecto de Graduación (los TFG N° 2 y 6).

De acuerdo con lo anterior, el Consejo Académico de la UNA establece que “el seminario de graduación tiene como propósito investigar una problemática general, mediante abordajes colaborativos, particulares y desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas” (2023, p. 3). En este sentido, las y los estudiantes autores que optaron por un TFG en modalidad de Seminario de Graduación, ponen en evidencia la necesidad de investigar variadas problemáticas que se vinculan de manera directa y específica con la Enseñanza de la Religión, además de tratarse de problemáticas plenamente actuales y contingentes.

Así las cosas, si bien los 10 TFG que fueron seleccionados, y que en el cuadro anterior se presentaron en orden cronológico (años 2020 a 2023), en esta oportunidad serán abordados a partir de las modalidades en que fueron desarrollados.

Es así como en el caso específico del TFG N° 3, “*Hacia el diálogo de la Educación Religiosa con el Buen Vivir como paradigma de vida transformador y generador de inclusión*”, con su problemática claramente enunciada, lo que se propone es promover una transformación de los objetivos y contenidos de los Programas de Educación Religiosa de I y II Ciclos de Educación General Básica en Costa Rica, a partir de las experiencias de Bolivia y de Ecuador en la perspectiva del Buen Vivir. En este sentido, la

¹⁶ El Consejo Académico de la UNA, en su Acuerdo UNA-CONSACA-ACUE-068-2023, establece las siguientes modalidades de Trabajos Finales de Graduación: 1. Tesis; 2. Proyecto de graduación; 3. Seminario de graduación; 4. Práctica dirigida; 5. Prueba de grado; 6. Evento especializado; 7. Reconocimiento de la producción; 8. Pasantía; 9. Portafolio académico; 10. Artículo Científico; 11. Ensayo; 12. Producción didáctica; y 13. Memoria de Traducción (p. 2-10).

Enseñanza de la Religión se pretende conectar-cruzar de manera directa con los saberes ancestrales originarios a partir del propio suelo de Abya Yala, de ahí que, dentro de los temas desarrollados, el Buen Vivir ocupe un lugar central. Adicionalmente, en cuanto a la metodología, ésta se orienta a una lectura-análisis bibliográfico crítico y reflexivo de textos, esto, porque se trata de los Programas de Educación Religiosa vigentes del Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica, y, como fue dicho, del paradigma-filosofía ancestral del Buen Vivir. Finalmente, los resultados y/o aportes a la Enseñanza de la Religión por parte del TFG en cuestión, resultan ser determinantes a la hora de entender que las religiones son expresión, y que al mismo tiempo concentran una gran riqueza y patrimonio cultural y de saberes de la humanidad. Se trata, pues, de las religiones, en plural, no en singular como hasta ahora lo plantea el MEP, reduciendo el abanico religioso al cristianismo, y más específicamente, a la Iglesia Católica, Apostólica y Romana, además de responder a las lógicas del capitalismo, y no a las enseñanzas de Jesús. En cuanto al **TFG N° 4, “Revisión crítica de la naturaleza y fines de la Educación Religiosa costarricense desde una perspectiva intercultural”**, éste pone en evidencia la actual problemática de la relación entre Educación Religiosa, interculturalidad y filosofía intercultural. De ahí que dicho TFG plantea como objetivo general el poder analizar la participación de las personas estudiantes de Educación Religiosa enfrentadas a los postulados de la interculturalidad, esto, para proponer, en definitiva, procesos educativos de Educación Religiosa que sean derechamente interculturales. Para tal efecto, se abordan las temáticas relacionadas con la sociedad costarricense y la Educación Religiosa, además, como fue dicho, la filosofía Intercultural y la interculturalidad, y de cómo existen algunos factores que intervienen en las personas estudiantes que participan en las clases de Educación Religiosa que se ofrecen con un enfoque de carácter intercultural. En cuanto a la metodología empleada, ésta se orienta a la investigación bibliográfica exhaustiva, acompañada de un análisis crítico de sus fuentes bibliográficas. Dentro de los resultados y/o aportes del referido TFG a la Educación Religiosa, interesa destacar que dicha Educación es invitada a comprender y aceptar la diversidad cultural y religiosa de las personas estudiantes, es decir, la Educación Religiosa debe necesariamente traspasar las fronteras religioso-denominacionales en las que se encuentra encasillada, y con las que al mismo tiempo se afana en etiquetar al estudiantado. En este sentido, tanto la persona docente, como las personas estudiantes de Educación Religiosa, están llamadas a traspasar las mencionadas fronteras, esto, para poder caminar bajo el paradigma de la interculturalidad, juntamente con la reestructuración intercultural de los planes de Educación Religiosa. Esto es una cuestión de gran actualidad, pertinencia y necesidad para la Educación Religiosa latinoamericana y caribeña, espacios humanos que son fundamentalmente diversos y plurales, tanto en lo cultural, como en lo religioso.

Por su parte, el TFG N° 5, *“Aportes, desde el magisterio del papa Francisco, para una revisión de la antropología presente en los programas de educación religiosa vigentes”*, resulta interesante que, desde la institucionalidad jerárquica de la Iglesia Católica, concretamente desde el pensamiento del papa Francisco, se pretenda revisar los programas de educación religiosa en Costa Rica considerando específicamente la cuestión antropológica. Esta propuesta de investigación permite presagiar una acogida favorable por parte del MEP, considerando, eso sí, que para ciertos sectores de la Iglesia Católica el papa Francisco resulta ser un personaje más bien progresista, y que se está distanciando de la ortodoxia católica, tanto teológica, histórica, como tradicional. Aun así, el referido TFG puede ser considerado como una propuesta que intenta construir un puente entre el conservadurismo y el progresismo en el contexto de la temática antropológica. Esto se ve reforzado en la formulación del objetivo general del TFG en cuestión, debido a que propone “promover una Educación Religiosa inclusiva e intercultural a partir del estudio del concepto de persona presente en el magisterio del papa Francisco”, sin embargo, en los objetivos específicos, como en los temas que desarrolla la investigación, están presentes las influencias que han ejercido el Concilio Vaticano II y las Teologías de la Liberación a la discusión del concepto de persona, lo que evidentemente enriquece el debate entre lo institucional tradicional católico (Concilio Vaticano II), la disidencia teológica desde el punto de vista de la institucionalidad católica (Teologías de la Liberación), y la dualidad tensional y al mismo tiempo conciliatoria entre el conservadurismo y el progresismo ideológicos (papa Francisco). En este contexto, resulta prácticamente evidente el empleo de una metodología de consulta y análisis bibliográfica-documental. Finalmente, en el ámbito de los resultados y/o aportes a la Educación Religiosa por parte del mencionado TFG, está el decidido cuestionamiento a la artificial concepción concesionaria de la Educación Religiosa en Costa Rica a partir del año 1940 por la Iglesia Católica, que se atribuyó-consideró-interpretó que el Estado Costarricense le concedió-confió el hacerse cargo de dicha Educación. Finalmente, se agrega que la propuesta antropológica del papa Francisco rompe con la visión antropocéntrica tradicional sustentada por siglos por el propio cristianismo, colocando al ser humano en un nivel-plano de relación simétrica de cuidado y preservación aprendiente en relación a todos los seres humanos existentes en el planeta, así como a los animales y a la naturaleza en general, de ahí el hecho de destacar la cuestión de la casa común, presente en los pueblos originarios de Abya Yala, con una completa posibilidad de acercamiento mediante el ejercicio de la interculturalidad.

El siguiente TFG, N° 7, que también comparte la modalidad de Seminario de Graduación, lleva como título: *“Educación y diversidad religiosa-cultural en el I Ciclo de Educación General Básica”*. Este TFG pone en evidencia que la cuestión intercultural en la Educación Religiosa costarricense no se reduce

a un simple y recurrente cliché, como podría eventualmente interpretarse, sino que responde a una necesidad que requiere una atención inmediata desde la Educación Religiosa, como lo es la diversidad cultural y religiosa en el ámbito del propio estudiantado de Educación General Básica, y a la vez, cómo dicho estudiantado requiere ser formado desde la interculturalidad. En este contexto, el objetivo general del TFG en cuestión es “contribuir a la transformación intercultural de la Educación Religiosa escolar mediante la identificación de desafíos y aportes de esta asignatura en planeamientos didácticos del 2019 del I Ciclo de la Educación General Básica de la Escuela España”. Tal objetivo, que preliminarmente pareciera ambicioso, no hace otra cosa que enfatizar la imperiosa necesidad de gestionar-producir cambios a nivel transformacional en la Educación Religiosa, y en el contexto específico de la interculturalidad, comenzando, como ejemplo, desde lo que se puede denominar microglobalización intercultural, en este caso específico en la Escuela España, para, posteriormente avanzar en espacios geográficos más amplios. Ahora bien, como el referido TFG integra de manera específica el I Ciclo de Educación General Básica, incorpora, entre otros, temáticas propias de la planificación de clases, como lo son las habilidades en el marco de la política curricular; aprendizajes esperados, objetivos, indicadores y estrategias de mediación; y, finalmente, instrumentos de evaluación. En cuanto a la metodología, las autoras del TFG han optado por una investigación documental exploratoria juntamente con los respectivos análisis de los planeamientos didácticos de Educación Religiosa producidos por el MEP, incluyendo, además, el método Ver-Juzgar-Actuar. Por último, en el contexto de los resultados y/o aportes a la Educación Religiosa, destaca la importancia y necesidad de la permanente preparación y actualización por parte del profesorado de Educación Religiosa, una preparación y actualización que considere de manera específica el contexto del establecimiento donde se imparte dicha educación con la intención de planificar la Educación Religiosa teniendo en cuenta las realidades sociales, religiosas y culturales en que vive la población estudiantil. Y, la capacidad de flexibilidad y apertura que se exigen del profesorado al momento de planificar y ejecutar sus clases con el propósito de poder avanzar más allá de la dogmatizada, estrecha y desactualizada visión pedagógica del MEP que solo concibe la Educación Religiosa desde y a partir del cristianismo, descartando así todo lo que sea diversidad religiosa y cultural; en este sentido, la flexibilidad y apertura que se requieren del profesorado de Educación Religiosa, sin importar el nivel educativo del que se trate, son de carácter subversivas, ya que se resisten a la oficialidad del MEP.

El último TFG, N° 9, realizado en modalidad Seminario de Graduación se titula “***Educación Religiosa en el III Ciclo de Educación General Básica: abordaje desde las perspectivas intercultural e interreligiosa***”. Como se puede apreciar desde el título y/o tema de investigación, se presentan dos

perspectivas unidas que son plenamente complementarias, pertinentes, actuales y necesarias, como lo es la interculturalidad al lado de la interreligiosidad, como elementos fundamentales para abordar la Educación Religiosa. Es precisamente por esto que el objetivo general de la investigación sea el de “abordar los desafíos y aportes de la Educación Religiosa Escolar en clave intercultural en el contexto de la diversidad cultural-religiosa de Costa Rica para favorecer los procesos educativos promotores de convivencia y justicia cultural-religiosa-social en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica”. Tal objetivo, al asumir y dar por hecho la diversidad cultural y religiosa existente en Costa Rica, necesariamente se determina por el establecimiento y práctica de una Educación Religiosa intercultural, lo que implica una adecuación conceptual significativa en cuanto que dicha Educación adquiere y manifiesta la capacidad y sensibilidad suficientes para leer la realidad pluricultural y plurireligiosa. Por esta razón, los temas considerados por las autoras del TFG en cuestión parten desde la Educación Religiosa en Costa Rica, pasando por la convivencia, el ecosistema, el propio Jesús y la iglesia, entre otros temas. Con todos estos antecedentes temáticos, la metodología de investigación empleada es el de análisis documental de carácter exploratorio, específicamente de programas de educación para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica diseñados por docentes de la asignatura de Educación Religiosa. Con relación a los resultados y/o aportes del mencionado TFG, las autoras destacan la gran importancia de la investigación en cuanto a conocer el estado actual de la Educación Religiosa en Costa Rica, resultados que, por ejemplo, hablan de que aún está presente el prejuicio hacia la Educación Religiosa como elemento proselitista, lo que para muchas madres y padres de familias determina su decisión en la no participación de sus hijos(as) en las clases de Religión, lo que acaba por transformar dicha clase en un asunto irrelevante. Es precisamente esto aquello que justifica los abordajes de la interculturalidad y de lo interreligioso en el contexto de la Educación Religiosa en cuanto la desprejuicia legítimamente, al mismo tiempo que la transforma en relevante y necesaria, contribuyendo de esta forma a la construcción de una cultura de paz, respeto, justicia, inclusión y no discriminación, además de la reafirmación identitaria cultural con visión y apertura interculturales.

Por su parte, los TFG N° 1, 8 y 10, corresponden a la modalidad de Producción Didáctica, modalidad que de acuerdo con el Consejo Académico de la UNA “consiste en el diseño y la elaboración de recursos didácticos vinculados a los objetos de estudio de una disciplina o varias del plan de estudio, el cual deberá ser sometido a un proceso de aplicación y validación” (2023, p. 9). En este sentido, la referida modalidad viene a invocar los aprendizajes, saberes y experiencias fundamentales ganadas en la carrera de

Bachillerato en la Enseñanza de la Religión que en su plan de estudio considera tres cursos¹⁷ directa y específicamente relacionados con la cuestión didáctica, tanto en los ámbitos teóricos y de producción práctica y de aplicación directamente en el aula. En este contexto, el estudiantado que opta por la modalidad de Producción Didáctica en el marco de la Licenciatura en la Enseñanza de la Religión de la UNA, proporcionará a dicha Producción un sólido sustento teórico, así como de especialización metodológica que redunde en resultados y aportes que cuestionen e impacten de manera profunda, tanto al sistema educativo, como a las comunidades educativas.

En continuidad con lo anterior, el **TFG N° 1**, confeccionado en la modalidad de Producción Didáctica, se titula ***“Producción Didáctica dirigida a estudiantes de séptimo año de Educación Religiosa en el Colegio Técnico Profesional de Buenos Aires, con el fin de propiciar prácticas inclusivas con respecto a las personas con necesidades educativas especiales a partir de los aportes de distintas tradiciones religiosas”***. El referido TFG, al establecer una relación y cruce interdisciplinario entre personas estudiantes con necesidades educativas especiales, prácticas inclusivas, producción didáctica, e interreligiosidad, todo esto en el contexto de la asignatura de Educación Religiosa, coloca en evidencia la gran relevancia que posee la mencionada asignatura en cuanto a hacerse cargo y responder de manera integral a las diferentes problemáticas y desafíos que presentan las comunidades educativas, específicamente del Colegio Técnico Profesional de Buenos Aires, Puntarenas, Costa Rica, y que perfectamente pueden ser extrapoladas a nivel país, así como a nivel de la región latinoamericana. Adicionalmente, es fundamental señalar que con tal TFG la Educación Religiosa se posiciona y categoriza, a la vez que se horizontaliza en igualdad de condiciones, importancia e impacto con relación a las demás asignaturas que componen el currículum nacional.

En este contexto, el objetivo general del TFG en cuestión es planteado de la siguiente manera: “Propiciar prácticas inclusivas con respecto a las personas con necesidades especiales del séptimo año del Colegio Técnico Profesional de Buenos Aires, a partir de la asignatura de Educación Religiosa considerando el aporte de distintas cosmovisiones y tradiciones religiosas”. Con tal objetivo, lo que hace el autor es ampliar el espectro de la inclusividad que se debe integrar en la asignatura de Educación Religiosa; se trata de una inclusividad para personas estudiantes con necesidades educativas especiales, donde tales necesidades, son atendidas desde las diversidades religiosas y culturales. En este sentido se comprende la importancia de no caer en reduccionismos relacionados con las diversidades humanas existentes, es decir, no se trata solamente de centrar la atención en las diversidades culturales y sexuales, como si fueran

¹⁷ Los cursos de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Religión de la UNA que se relacionan de manera directa con la cuestión didáctica son tres, a saber: **1.-** Recursos Didácticos para el Aprendizaje de la religión; **2.-** Didáctica para el Aprendizaje de la Religión; y **3.-** Desafíos Didácticos en la Práctica Docente para la Enseñanza de la Religión.

las únicas que deben ser atendidas, sino que existen, y especialmente en los centros educacionales, personas con necesidades educativas especiales, que corresponden a una diversidad que requiere ser visibilizada, siendo esta tarea completamente ad hoc a la Educación Religiosa de carácter interreligiosa. Es precisamente en esta dirección que se orientan los temas que considera el referido TFG, a saber: historia del Colegio Técnico Profesional de Buenos Aires; interreligiosidad; interculturalidad; convivencia, los límites de la educación inclusiva, Educación Religiosa Inclusiva; técnicas didácticas, entre otras temáticas, todas ellas de gran relevancia, actualidad y pertinencia. Ahora bien, pareciera que se busca avanzar desde lo que señala el inicio del Objetivo General, al establecimiento de una Educación Religiosa Inclusiva, no entendida en el ámbito de la simple complementariedad, es decir, Educación Religiosa que se la suma a manera de apoyo complementario la inclusividad, sino más bien como Educación Religiosa propiamente tal Inclusiva en el amplio sentido de la palabra, que evidentemente, integrará didácticas de naturaleza también inclusiva. Esta indicación resulta ser muy necesaria, esto, debido a que la Educación Religiosa aún continúa careciendo de inclusividad, lo que termina por degradar su sentido de existencia, vocación e inspiración, en otras palabras, la Educación Religiosa o es inclusiva o derechamente no es Educación Religiosa. Por su parte, la metodología empleada se desarrolla desde el enfoque cualitativo, que, entre otras cosas, incluye juegos para generar conciencia sobre los derechos humanos, estudio de tipo descriptivo, indagación bibliográfica y observación minuciosa. Por último, en lo que se refiere a los resultados y/o aportes a la Enseñanza Religiosa, el TFG en cuestión deja meridianamente claro que la Educación Religiosa en Costa Rica no es realmente inclusiva porque posee una identidad cristiana muy definida, por lo que excluye los saberes de los pueblos originarios, juntamente con sus concepciones religiosas vigentes y presentes hasta el día de hoy. Esto cobra una relevancia capital, ya que no se trata de teoría de la interculturalidad, o de pueblos originarios inexistentes el día de hoy, sino de personas pertenecientes a los pueblos originarios aquí y ahora. Así, debido a la no inclusividad de la actual Educación Religiosa de Costa Rica, el autor del TFG indica que la propuesta didáctica pretende abrir un espacio intercultural que favorezca la inclusividad (Hernández, 2020, p, 69). Por su parte, el TFG N° 8, ***“Propuesta didáctica para integrar la inteligencia espiritual y la perspectiva intercultural en la Educación Religiosa para estudiantes tercer grado de la Escuela La Herediana, Siquirres, Limón”***, al igual que el TFG anterior, corresponde a la modalidad de Producción Didáctica, que, además de la perspectiva intercultural, integra lo que se denomina inteligencia espiritual en la Educación Religiosa. Es así como el objetivo general de dicho TFG se plantea de la siguiente forma: “Favorecer procesos educativos más inclusivos mediante el desarrollo de una propuesta didáctica que integre la inteligencia espiritual y la interculturalidad, para estudiantes de tercer nivel de educación

religiosa de la Escuela La Herediana”. De acuerdo con el objetivo general, la inteligencia espiritual y la interculturalidad contribuyen favoreciendo procesos educativos más inclusivos, lo que puede ser, en el caso específico de la inteligencia espiritual, un elemento que vaya más allá de la cuestión religiosa dogmática, tradicional e institucional, que por las razones ya conocidas se acerca e identifica más con el cristianismo católico. Desde esta posición, resulta entonces evidente que la inteligencia espiritual ayudará para que los procesos educativos sean mucho más inclusivos de lo que hasta ahora han sido. En este contexto, los temas que trata el referido TFG se centran en la inteligencia espiritual, la interculturalidad, la educación religiosa costarricense, el panorama religioso actual de Costa Rica, y la propuesta didáctica. En cuanto a la metodología empleada en la investigación, las personas autoras indican que se trata de un estudio que se caracteriza por ser una indagación social, que pretende ser una aportación que genere un impacto social aún más allá del contexto estudiantil (Núñez y Torres, 2023, p. 47). Por su parte, los resultados y/o aportes del mencionado TFG, entre otros, es que la propuesta didáctica generó-aportó un proceso de autoevaluación sobre los valores cristianos y la vivencia de éstos con las demás personas que no son de la misma fe, pero que son personas iguales en derechos y deberes (p. 47). Tal ejercicio de autoevaluación, efectuado mediante técnicas pedagógicas propias de la Producción Didáctica, permiten cuestionar los valores cristianos dogmatizados e institucionalizados que aún parecieran ser monopólicos en América Latina y el Caribe. De ahí que surja la necesidad de una renovación más profunda en el programa de Educación Religiosa Escolar Costarricense, tal como lo plantean las personas autoras del TFG. Finalmente, el poder desarrollar procesos que integren la inteligencia espiritual desde una perspectiva intercultural en la asignatura de Educación Religiosa, permitirá abrir un camino de diálogo con las nuevas generaciones del siglo XXI, cada vez más diversas y heterogéneas (p. 56).

El último TFG, N°10, en modalidad de Producción Didáctica, lleva como título: ***“Guía didáctica para educación religiosa en secundaria diurna a partir desde el Programa de Educación Religiosa del Ministerio de Educación Pública con evidencia de diálogo interreligioso”***. Tal como lo indica el TFG referido, el cuestionamiento hacia la Educación Religiosa en Costa Rica viene de la mano de la confección-producción de una guía didáctica, que, además, parte desde los propios intereses de las personas estudiantes, y no de los intereses de las personas tutoras de los(as) estudiantes, o a partir de las tradiciones religiosas de éstas últimas. De acuerdo con lo anterior, el objetivo general del TFG se expresa como sigue: “Promover procesos educativos orientados al diálogo interreligioso, en concordancia con las disposiciones del Ministerio de Educación Pública, en el Colegio Superior de Señoritas”. A partir del tal objetivo, no es difícil darse cuenta de que se trata de una investigación, que si bien cuestiona lo señalado por el MEP en materia de Educación Religiosa, al mismo tiempo busca enriquecer-

complementar lo que indica el MEP, haciéndolo desde el diálogo interreligioso, integrando, además, el ecumenismo, siendo éste último parte de los temas del TFG, donde, entre otros, se agrega el destacado tema de la contextualización general de la Educación Religiosa desde el programa vigente de 1996 y la Política Educativa vigente, lo que supone un examen detenido y atento de dicho programa y política, que se traduzca en la inserción de lo interreligioso y ecuménico en los programas del MEP. En cuanto al camino metodológico elegido como le llama el autor del TFG, indica que se realiza en tres etapas: ver, juzgar y actuar (Díaz, s/f, p. 42). Por último, en el contexto de los resultados y/o aportes que proporciona el TFG en cuestión, se puede destacar el hecho que existen diferencias entre las creencias de las personas encargadas de los estudiantes con relación a las creencias de las propias personas estudiantes, en este sentido, el autor plantea el siguiente problema ¿En función de quién está formulada la Educación Religiosa en Costa Rica? (p. 80). La respuesta claramente se orienta a decir que la Educación Religiosa está formulada en función de las personas mayores, desconociendo el derecho de los niños y niñas, además de contradecir la teoría curricular actual, donde en el centro de los procesos educativos se deben ubicar las propias personas estudiantes y no las personas adultas, ni siquiera el propio MEP.

Finalmente, del total de los 10 TFG elegidos, los últimos dos (N° 2 y 6) que faltan para ser considerados, corresponden a la modalidad Proyecto de Graduación. Sobre la referida modalidad, el Consejo Académico de la UNA establece que “es una actividad teórico-práctica dirigida al análisis de un problema, su evaluación y propuesta de solución, mediante el uso de modelos u otros medios adecuados dentro de un marco de rigurosidad académica... Requiere de un anteproyecto, aprobado por la Comisión de Trabajos Finales de Graduación o del Comité de Gestión Académica del Posgrado, en el que se plantee un estado de la cuestión sobre el problema por solucionar, así como los objetivos y la metodología que permitirán cumplir con los resultados propuestos” (2023, p. 3). Como es posible observar, las y los estudiantes que optan por la mencionada modalidad, poseen los aprendizajes teóricos y metodológicos suficientes adquiridos en el programa de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión, aprendizajes que les permitirán producir-generar, teoría, conocimiento y aportes científicos propios de su área de especialidad.

De acuerdo con lo anterior, corresponde realizar una breve aproximación al **TFG N° 2, “Estrategias pedagógicas y prácticas inclusivas de convivialidad como proceso educativo que motiva la asistencia a la lección de educación religiosa, en el nivel de octavo año del liceo de Atenas Martha Mirambell Umaña, correspondiente al segundo periodo del curso lectivo 2019”**. De acuerdo con el tema planteado, y como ha sido también en las investigaciones anteriores, la Educación Religiosa por si sola, independiente o no de su adscripción ideológica, requiere necesariamente de elementos y saberes,

principalmente convivenciales, que ensanchen su teoría y práctica a la hora de su ejercicio-aplicación en el aula. Estos elementos y saberes convivenciales vienen a enriquecer y al mismo tiempo a desdogmatizar y descolonizar la Educación Religiosa, que por una cuestión de genética institucional su tendencia es más bien a la exclusividad que a la inclusividad humanas. En este contexto, el objetivo general del TFG señalado es: “Analizar las estrategias pedagógicas y prácticas inclusivas de convivencia, como proceso educativo que motiva la asistencia a la lección de educación religiosa en el nivel de octavo año del Liceo de Atenas Martha Mirambell Umaña, correspondiente al segundo periodo del curso lectivo 2019”. En el referido objetivo subyace una realidad presente en Costa Rica y en los demás países latinoamericanos y del Caribe, que se relaciona con la tendencia cada vez más creciente por parte de las personas estudiantes y de las personas tutoras de éstas, de solicitar retirarse de la asignatura de religión debido a la carencia de motivación para cursar dicha asignatura. La mencionada desmotivación se relaciona de manera directa, tanto con las estrategias pedagógicas, así como con las prácticas inclusivas de convivencia que, tal como lo indica el mencionado objetivo, requieren ser analizadas, y, también, identificadas (primer objetivo específico). En este contexto, si bien el referido objetivo fija los temas del TFG en cuestión, estrategias pedagógicas y prácticas inclusivas de convivencia, tales temas se abordan desde el punto de vista de la convivencia y aceptación de todo el estudiantado que recibe la asignatura de educación religiosa en el Liceo de Atenas Martha Mirambell Umaña. En este contexto, la metodología empleada es de carácter cualitativo y descriptivo, donde fueron aplicadas entrevistas en profundidad a la persona docente y a las personas estudiantes. Con relación a los resultados y/o aportes, destaca la importancia de incluir y escuchar la voz del estudiantado juntamente con la de sus tutores(as), y personal docente, esto, con el objetivo de conocer su percepción sobre la asignatura de Religión, así como las propias y diversas identidades (religiosas, sexuales, culturales, de nacionalidad, etc.) del estudiantado que participa en dicha asignatura. Es así como, a partir de tales percepciones, específicamente, como fue dicho, en el contexto de las estrategias pedagógicas y prácticas inclusivas de convivencia, es como puede ser mejorada la clase de educación religiosa, y así motivar al estudiantado a participar de manera activa en dicha clase. El siguiente y último TFG, N° 6, en ser considerado, y que se ubica en la modalidad Proyecto de Graduación, se titula: “***Comparación de experiencias y perspectivas de estudiantes de tercer ciclo ante la Educación Religiosa en Argentina y Costa Rica, a dos voces y al unísono***”. Dicho TFG reviste novedad en cuanto realiza una investigación comparativa de la Educación Religiosa de dos países de la región latinoamericana, a saber: Costa Rica y Argentina. Una investigación de esta naturaleza permite aproximarse al conocimiento del estado de la Educación Religiosa a nivel regional, además de compartir aprendizajes y experiencias y que contribuyen a la generación-producción de conocimientos teóricos y

prácticos de la Educación Religiosa propiamente tal latinoamericana. Es precisamente en esta dirección que el objetivo general del TFG se plantea de la siguiente manera: “Comparar la Educación Religiosa del tercer ciclo de educación media en Costa Rica, y de la secundaria superior en Argentina, desde la vivencia real de la libertad religiosa en las aulas”. Como es posible observar, el ejercicio de comparar se realiza desde la vivencia real de la libertad religiosa al interior de las aulas, es decir, cómo los y las estudiantes experimentan y perciben dicha libertad en el espacio áulico. Es necesario, eso sí, mencionar que la expresión-concepto libertad religiosa posee un significado muy amplio, pero que en el TFG en cuestión queda claramente delimitado. En este sentido, la mencionada delimitación puede ser apreciada en el contexto de los temas que son abordados por las personas autoras, y que contemplan la Educación Religiosa, la Educación Comparada, el diálogo interreligioso, la cultura de paz y alternativas; temas desde donde se formula, alimenta y fundamenta el pensamiento-vivencia de la libertad de las personas estudiantes, tanto al interior, así como en el exterior del espacio áulico. Con relación a la metodología, al tratarse de dos sistemas educativos diferentes, y con sus propias realidades, las personas autoras del TFG aplicaron el método de Educación Comparada con enfoque mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo (Santos y Figueroa, 2023, p. IX). Finalmente, en el marco de los resultados y/o aportes del mencionado TFG, como fue dicho, destaca el estudio comparativo realizado con dos países, Costa Rica y Argentina, en el contexto de la Educación Religiosa, considerando que cada país posee sus propias normativas y disposiciones legales que regulan dicha Educación en los centros de enseñanza. Adicionalmente, la investigación consideró el poder trabajar en colegios de distinto fundamento ideológico, es decir, en establecimientos de carácter laico, y en establecimientos de carácter confesional (p. 79), asunto que, en primer lugar, permite conocer cada planteamiento ideológico-teórico-práctico de su plan de estudios, así como desde las propias personas estudiantes; y, en segundo lugar, el poder enfrentar de forma cruzada ambos planteamientos que permitan dar cuenta de un intercambio ideológico-teórico-práctico mutuos, donde lo religioso aprenda a comportarse, actuar y convivir en el espacio de lo laico, y a su vez lo laico pueda comportarse, actuar y convivir en el espacio de lo religioso, solo a partir de este gran e ineludible desafío, es posible aportar a la construcción de una cultura de paz, amor y justicia, imperativamente necesaria en nuestros países de América Latina y el Caribe. De ahí que la pregunta que se plantean las personas autoras del TFG en cuestión sea relevante y pertinente: ¿Para qué está la educación religiosa en las escuelas?

8.- Diálogos¹⁸ con el profesorado de la EECR acerca de las investigaciones sobre educación religiosa realizadas por estudiantes en el período 2020-2023.

El día lunes 5 de junio de 2023, desde las 9:00 a.m., hasta las 12:30 a.m. se efectuó en las dependencias de la FFL de la UNA, la actividad denominada: *“Diálogos acerca de las investigaciones sobre educación religiosa en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión”*. La mencionada actividad fue convocada por el director de la EECR, MSc. Jorge Alberto Rojas Rojas, quien estuvo presente junto a un equipo de profesoras y profesores de la EECR que han sido y son personas académicas involucradas de manera directa en el acompañamiento, ya sea como tutores(as) o lectores(as) de los TFG del programa de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión. De esta forma, las personas académicas presentes fueron las siguientes: Dr. José Mario Méndez Méndez, Dr. Víctor Madrigal Sánchez, Dr. Juan Carlos Valverde Campos, Dra. Nelise Wielewski Narloch, Dr. Francisco Alonso Mena Oreamuno, MSc. Jorge Alberto Rojas Rojas, MET. Kattia Isabel Castro Flores, MET. María Auxiliadora Montoya Hernández, y Dra. Maria Cecilia Leme Garcez.

Antes de presentar los principales asuntos que fueron hablados, discutidos y desarrollados en la mencionada actividad, es necesario aclarar que, originalmente, se incluirían como parte de los “Diálogos” los 10 TFG anteriormente referidos, sin embargo, el tiempo del que se dispuso no fue suficiente para abordar la totalidad de la agenda, la cual fue establecida con la debida anticipación. No obstante, la mencionada actividad se caracterizó por constituirse en una profunda y enriquecedora experiencia de aprendizajes y conocimientos, principalmente, para la persona estudiante del programa de Doctorado Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos, quien, en el marco de las actividades de su Pasantía doctoral, y como parte fundamental de ésta, participó de manera presencial en los mencionados “Diálogos”, y, que, al mismo tiempo, es la persona autora de la presente investigación.

Así las cosas, y en lo que el Dr. José Mario Méndez Méndez, en un sentido más específico, denominó “Logros, dificultades y aportes a una revisión curricular de la EECR”, se generaron-discutieron los siguientes seis asuntos, a saber: **1.-** La carrera de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión; **2.-** Personas estudiantes de la EECR; **3.-** La carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Religión; **4.-**

¹⁸ Los contenidos del presente apartado **8.-**, y que específicamente corresponden a la actividad *“Diálogos acerca de las investigaciones sobre educación religiosa en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión”*, son apuntes que fueron tomados y registrados de manera escrita de las palabras (opiniones, comentarios, conceptos, preguntas, etc.) formuladas por quienes estuvieron presentes y participaron en dichos “Diálogos”, y que en el referido apartado son presentadas y a la vez estructuradas y bosquejadas de manera temática, además de ser editadas; eso sí, procurando conservar el máximo estado de originalidad de dichas palabras. De manera adicional, corresponde mencionar que la mayor cantidad de apuntes tomados y registrados fue por parte del Dr. José Mario Méndez Méndez, y luego, en menor cantidad, por la persona autora de la presente investigación.

Cuestiones metodológicas de las carreras de Enseñanza de la Religión; **5.-** Modalidades de graduación en la EECR; y **6.-** Relación entre la EECR y el MEP.

Corresponde mencionar que el orden en que aparecen los seis asuntos mencionados no necesariamente corresponde a la secuencia en que fueron desarrollados durante el tiempo en que se extendieron los “Diálogos” en cuestión, esto, porque se trata de temáticas todas ellas íntimamente relacionadas, que, al ir siendo propuestas, tratadas e incorporadas, eran retomadas las veces que fuera necesario.

En el contexto del primer asunto, **1.- La carrera de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión**, se indica que es una carrera propiamente tal, y que prosigue luego de terminado el Bachillerato en la Enseñanza de la Religión, sin embargo, el ingreso y cursada de dicha carrera pueden efectuarlo personas provenientes de otras universidades que cuenten con los requisitos¹⁹ establecidos por la EECR. Esto, a juicio del profesorado presente en los “Diálogos” representa una dificultad para personas estudiantes que no han cursado el Bachillerato en la Enseñanza de la Religión de la EECR, tal dificultad se relaciona en que poseen perspectivas teóricas y metodológicas distintas, por lo que su periodo de acomodo y adaptación ha sido difícil. A esto se agrega las carencias formativas propias que en su momento dejó la pandemia del COVID – 19. En este contexto, las personas académicas de la EECR ven con buenos ojos la posibilidad de implementar cursos propedéuticos²⁰ para el ingreso a la Licenciatura en cuestión. En un sentido de contraste, son notorios los logros de las personas estudiantes que proceden del Bachillerato de la EECR, ya que poseen conocimientos relevantes sobre cuestiones teórico-prácticas propias de la EECR, además de habilidades del lenguaje y argumentativas más avanzadas.

El segundo asunto abordado fue el de las **2.- Personas estudiantes de la EECR**. Este tema fue discutido a partir de la siguiente pregunta: ¿Quiénes son las personas que ingresan a estudiar Enseñanza de la Religión en la EECR? La pregunta planteada busca problematizar de manera sensible y realista acerca de la situación, condición y motivaciones de las personas estudiantes que ingresan a la mencionada carrera. Es así como las personas estudiantes están compuestas, en su mayoría, por mujeres de zonas

¹⁹ Sobre los requisitos para el ingreso a la Licenciatura en la Enseñanza de la Religión, en la sección “Carreras. Enseñanza de la Religión” de la página de internet de la UNA se establece lo siguiente: “Al nivel de Licenciatura se puede ingresar si se cuenta con: Título de Bachillerato en Enseñanza de la Religión, o en carrera afín que convine el área pedagógica con el área teológica con estudios religiosos. Título de bachillerato en educación (cualquier especialidad) y además título de bachillerato en teología o en estudios religiosos” (2023).

²⁰ No se debe olvidar que la EECR integra, a lo menos, siete líneas de pensamiento teórico-conceptuales que la identifican, y que se constituyen en los fundamentos epistemológicos de las carreras de Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Religión, proporcionándoles características únicas a dichas carreras en los espacios latinoamericano y del Caribe, y que para personas estudiantes ideológicamente conservadoras resulta complejo poder asimilar. Las mencionadas líneas de pensamiento teórico-conceptuales referidas anteriormente son las siguientes: 1.- Laicidad; 2.- Teología de la Liberación; 3.- Respeto a la diversidad; 4.- La EECR como un espacio de formación académica propiamente tal latinoamericano y caribeño; 5.- Interculturalidad; 6.- Valoración y reconocimiento de las espiritualidades de Abya Yala y de otras tradiciones religiosas; y 7.- La religión concebida principalmente como elemento de poder político.

rurales con hijos, que además estudian con un teléfono, y que poseen dificultades económicas, lo que hace que los procesos de estudio sean difíciles. Tales dificultades hacen que se esfuercen por conseguir trabajo lo más pronto posible, optando mayoritariamente con esto por las salidas laterales de las carreras. A lo anterior se agrega que quienes asisten a la EECR son personas que ya cuentan con una carrera, y ven en la Educación Religiosa una oportunidad para obtener un trabajo, esto significa concretamente que no existe interés real en la Enseñanza de la Religión, lo que realmente interesa es titularse lo más pronto posible, lo que les permite cubrir sus necesidades económicas y de subsistencia, considerando que las categorías profesionales implican mejores remuneraciones. No obstante, existen personas que ingresan a estudiar en la EECR con una definida vocación de educadoras, pero que tienen como modelo el catecismo. Aun así, las profesoras de Enseñanza Religiosa son solicitadas para ayudar a enfrentar situaciones complejas al interior de los establecimientos educacionales, principalmente en el ámbito de la convivencia escolar.

Por su parte, **3.- La carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Religión**, si bien es ofrecida en modalidad virtual, dicha modalidad presenta tanto ventajas como desventajas. En lo referente a las ventajas, destacan por parte de las personas estudiantes la vinculación más cercana a la realidad, también a la experiencia, así como a las prácticas en la docencia, y también en las comunidades. Relacionado a las desventajas, en algunos casos se producen dificultades para trabajar en grupos, y, también en la dimensión de las relaciones entre las personas estudiantes. A lo dicho, se adiciona la deficiencia que existe en el curso Método Teológico, ya que se considera que no se han logrado presentar las distintas posibilidades metodológicas, por lo que dicho curso no ha cumplido su objetivo a cabalidad. En este contexto, se propone que en el futuro se ofrezca un curso con la perspectiva-estrategia metodológica adecuada, ya que esto es de importancia fundamental en la experiencia formativa de las personas estudiantes del Bachillerato, para tal efecto, se requiere una nueva revisión curricular que fortalezca la cuestión metodológica de la referida carrera.

Finalmente, se indica que el Bachillerato en cuestión es a cuatro manos, lo que significa que, además de la EECR, participan el CIDE, el CEG, y la ELCL. Si bien esto ya fue desarrollado en la presente investigación, lo que destaca como parte de los “Diálogos” tiene relación en que no siempre ha sido fácil la coordinación e integración horizontal entre la EECR con las compañeras del CIDE. Sin lugar a duda que esto representa un desafío para ambas instancias, y que, al mismo tiempo las invita a pensar y elaborar estrategias y metodologías que les permitan mejorar y agilizar los mecanismos de coordinación e integración que hoy poseen dificultades.

El cuarto tema discutido en los referidos “Diálogos”, tiene que ver con las 4.- Cuestiones metodológicas de las carreras de Enseñanza de la Religión. Si bien en el punto anterior se hizo referencia al tema de la metodología en el caso específico del curso Método Teológico del Bachillerato en la Enseñanza de la Religión, en este caso las aproximaciones realizadas sobre el tema referido se amplían, en cuanto se concibe la formación profesional de las personas docentes de la EECR como acto segundo, lo que significa que el acto primero se realiza con las experiencias vitales en contacto con las personas, desde la vida, considerando que lo fundamental lo proporcionó la calle, y no a partir de la universidad, pero que si se reconoce como un complemento importante. Tal experiencia se ubica en el contexto de años pasados marcados por la utopía de una sociedad libre, justa, igualitaria y pacífica.

Es precisamente el referido contexto aquel que hoy las personas estudiantes no tienen, por lo que se hace necesario que puedan vincularse con la experiencia y vida de la gente, aprendiendo y aprehendiendo lo que significa el método teológico fundamental de la Teología de la Liberación, donde el acto primero lo constituye la praxis comprometida con la liberación de quienes son víctimas de las estructuras de opresión, y que, como acto segundo, prosigue la reflexión teológica. Se trata de aprender a hacer teología aprendiendo; aprender a partir de lo que es significativo, trayendo la realidad y posteriormente reflexionarla desde ciertas categorías. Es aprehender la realidad de una determinada manera, abordando los problemas concretos de las personas, y, a partir de ahí, ir soñando la esperanza. Esto significa que el lenguaje teológico no se aprende con repetir teorías, sino con el método: aprendiendo cómo otros y otras hacen teología.

Así las cosas, se propone entonces probar esa metodología con las personas estudiantes de la actualidad, prepararlos(as) en temáticas específicas que se relacionen directamente con la realidad, que tengan que ver con situaciones reales.

En el contexto de la Licenciatura en la Enseñanza de la Religión, se reconoce la necesidad de fortalecer la cuestión metodológica, integrando, por ejemplo, metodología para la creatividad insumisa o para la insumisión creativa; o, basarse en la condición multiétnica y pluricultural, propias de América Latina y el Caribe.

Además de la insuficiencia y carencias metodológicas de las personas estudiantes para llevar adelante procesos de investigación, de las dificultades para apropiarse de los problemas y tendencias que presentan las personas teóricas-autoras, se agrega el hecho de que Costa Rica, al ser un estado confesional, se constituye en una barrera para la metodología y los modelos de investigación y pedagógicos que propone la EECR, se choca con el mundo concreto y real regido por las instancias gubernamentales donde todo finalmente se concentra en plantillas que revisará un supervisor. Definitivamente la línea de modelos

alternativos metodológicos y de educación de la EECR chocan con los contextos educativos rígidos del MEP.

Además, se agrega el hecho de que las personas estudiantes de la EECR no saben hacer un planeamiento didáctico, considerando que el MEP tiene una plantilla muy rígida, se hace necesario ayudar a dichas personas a hacer un planeamiento didáctico intercultural con un modelo de planeamiento rígido del MEP, sobre todo, con estrategias metodológicas que puedan incidir en una educación religiosa intercultural. Frente a todo esto es que se requiere la implementación, por ejemplo, de talleres de metodología destinados para las personas estudiantes.

Aun arrastrando deficiencias, la EECR mantiene una marca que es propia, eso vale la pena, y es a partir de ahí donde es posible ser propiamente tal fortalecidos.

El quinto asunto tratado en los “Diálogos” corresponde a las 5.- Modalidades de graduación en la EECR, modalidades que corresponden y aplican en el programa de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión. A este respecto, la EECR ha encontrado formas para que las personas estudiantes puedan graduarse con más prontitud, esto se traduce en que actualmente existen menos modalidades de graduación, a saber: Prueba de Grado, Producción Didáctica, y Seminario de Graduación. Para tales modalidades de graduación existen personas docentes específicas que acompañan estos procesos.

En el caso específico de la Prueba de Grado, se requiere de muchas lecturas, lecturas de diferentes autores y autoras, desde perspectivas decoloniales, intercultural y de educación religiosa en América Latina. Las personas estudiantes deben entonces aprender a leer, a analizar el texto, y a realizar síntesis. Esto se constituye en una ayuda fundamental para quienes optan por la modalidad Prueba de Grado. En este sentido las personas estudiantes valoran la vinculación que se produce entre las lecturas y la experiencia en el espacio de las realidades humanas. A esto se agrega que para muchas personas estudiantes es la primera vez que tienen contacto con temáticas familiares a la EECR. De ahí la importancia que el programa de Licenciatura tenga el eje de lecturas y más lecturas antes, inclusive, que escojan la modalidad de graduación, esto, porque las lecturas contribuyen a cualquiera de las tres modalidades. En este contexto, las personas estudiantes requieren ser apoyadas con introducciones a las temáticas de estudio; prepararlas debidamente, por ejemplo, cómo realizar citas de referencias o bibliográficas, cómo fundamentar, y, finalmente, cómo articular el texto con la experiencia propia como acto primero.

En continuidad con lo anterior, los “Diálogos” también incorporaron críticas a la calidad de los TFG realizados por las personas estudiantes. En este sentido, se mencionó que los TFG poseen una pésima calidad en su elaboración, y que la Prueba de Grado permite no tener personas que no se gradúen. A esto se agrega que las personas estudiantes manifiestan dificultades para leer, dificultades para escribir, lo

que se ejemplifica, por ejemplo, en la entrega de TFG de 60 páginas hechos por tres personas. La causa de esta situación responde al parecer a las motivaciones que impulsaron a las personas estudiantes a ingresar al programa de Licenciatura. Se observa que no están apasionados, se limitan a hacer lo mínimo, no se ve el espíritu en las personas estudiantes, no poseen motivación. Esto es complejo, ya que irán a trabajar en colegios públicos, con el pueblo.

De acuerdo con lo anterior, se considera como necesario que la EECR pueda replantearse el tipo de formación que está ofreciendo, ya que se está profesionalizando a personas que tendrán que lidiar con situaciones límite de niños y niñas. Pareciera que más bien se les está formando para llenar planillas, por lo que la pregunta a estas alturas es: ¿Cómo las personas estudiantes enfrentan los problemas reales? Es precisamente desde aquí donde es posible proponer la elaboración de TFG relacionados directamente con problemas reales, como en el caso de una propuesta o producción didáctica que debería ser algo más relevante, que pueda realmente entusiasmar.

Así las cosas, para las personas estudiantes que están próximas a la elaboración de sus TFG, se propone realizar una especie de entrevista con cada una de dichas personas, esto, con el objetivo de ayudar a decidir la modalidad de graduación, considerando, además, que no se han apropiado de las temáticas, lenguajes y pensamientos que son propios de la carrera de Licenciatura.

En definitiva, las preguntas que se plantean para la reflexión son las siguientes: ¿Hacia dónde apunta la Educación Religiosa Escolar? ¿Qué pretenden los TFG?

Finalmente, el último tema abordado en los “Diálogos”, corresponde a la **6.- Relación entre la EECR y el MEP**²¹. En este contexto las cosas son claras, es decir, el MEP es la institución que representa y ostenta el poder, el statu quo, y que, además, consiente y condesciende con la influencia que aún posee y ejerce la Iglesia Católica en materia de Educación Religiosa en Costa Rica. Bajo esta presente y vigente figura de poder, la EECR se declara insumisa, por tanto, no adaptándose al sistema, lo que en la práctica significa que no se debe educar para que las personas se adapten al sistema. En este contexto surge la pregunta: ¿Qué hacemos con este conocimiento? El asunto es que se lucha por tener justicia, equidad, solidaridad, pero, ha tocado ayudar a personas para que se adapten al sistema, esto, para que puedan comer. Es necesario entonces orientar el desarrollo de conciencia de comunidad, reestructurando de esta forma el tejido social, aunque esto último es algo distinto de la educación religiosa.

²¹ Para conocer en detalle las gestiones y acciones que ha seguido la EECR hacia el MEP ante la Sala Constitucional, juntamente con sus resultados, se destaca el trabajo de Jiménez, J. (2018). Análisis y consecuencias curriculares del pronunciamiento N°2023-2010 de la Sala Constitucional acerca de la Educación Religiosa en Costa Rica. *SIWÓ' Revista De Teología Revista De Estudios Sociorreligiosos*, 8(2), 309-336. <https://doi.org/10.15359/siwo.8-2.6>

Lo dicho hasta aquí, pone en evidencia que estamos en medio de una lucha ideológica, esto, porque conocemos lo que sucede, podemos hablar, expresarnos, interactuar, lo que resulta difícil desde la educación religiosa, porque, como fue dicho, eso significa enfrentar una cuestión, una estructura de poder.

A pesar de lo anterior, en diálogo con el Departamento de Educación Religiosa (DER), se propuso que quizá se puede trabajar articulando con derechos humanos, esto, porque, en su momento, la viceministra de Planificación Institucional y Coordinación Regional del MEP, se manifestó como una persona sensible a esta temática, sin embargo, al poco tiempo después renunció a su cargo.

Definitivamente existen dificultades estructurales e históricas en Costa Rica en el contexto de la Educación Religiosa, al punto de que el propio MEP en algunas ocasiones a descatado el voto de la Sala Constitucional. Es necesario mencionar que el DER está cooptado por personas con pensamiento fundamentalista, lo que limita cualquier intento de apertura, por lo que se acrecienta la dificultad de realizar un trabajo más relevante, que sea cada vez con mayor reconocimiento de la diversidad religiosa y cultural.

No está fuera de lugar admitir que estamos enfrentando un retroceso político a nivel nacional, por lo que se debe recurrir, si es necesario, a la Sala Constitucional, en otras palabras, continuar con la lucha legal. La EECR incomoda a los poderes existentes, eso, sin duda, es un buen signo, además de constituirse en una isla en el contexto del Estado Costarricense. La pregunta que se plantea es: ¿tiene chance la EECR para seguir con la lucha? El pasado recuerda años fructíferos, por lo que hay que seguir, hay que continuar con la lucha legal, ideando estrategias acordes a la gravedad de las situaciones que toque enfrentar.

Como se puede apreciar, la actividad de los “Diálogos” se constituyó en una instancia única e invaluable, ya que desde las propias voces de las personas académicas protagonistas fue posible conocer los desafíos, sueños, planes, inquietudes, preocupaciones y ocupaciones, críticas, autocríticas, esperanzas, incertidumbres, conflictos, luces y sombras, que hoy experimenta la EECR en lo que a Educación Religiosa se refiere.

Al finalizar los referidos “Diálogos”, las personas académicas sienten que se encuentran en un tiempo de propuestas y de puestas en práctica de la EECR, esto, porque el tiempo de los relevos de varias personas académicas está próximo, sin embargo, aun en el contexto de relevo, se propone presentar al estudiantado lo que hace la EECR, diciéndoles “esta es la Escuela que tenemos”. Además, la preocupación natural en los momentos previos para acogerse a retiro se manifestó mediante la siguiente pregunta, pregunta que por cierto en el presente trabajo de investigación quedará abierta: **¿Qué tipo de continuidad habrá en la EECR?**

Conclusión

La investigación precedente permitió la posibilidad de realizar un periplo que incluyó, tal como fue presentado, diversas instancias e instituciones, que, además de poseer éstas un origen histórico común y simultáneo en la mayoría de los casos, poseen también una clara y común correspondencia, convergencia y vocación ideológica-teórica-epistemológica permanente en el tiempo, y sin importar su sitio jerárquico asignado en la estructura organizacional de la UNA. Junto con lo anterior, nos detuvimos a revisar y analizar 10 TFG realizados por estudiantes de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión de la EECR, colocando atención en cómo dichos TFG integran e incorporan, y al mismo tiempo reflejan y reproducen contextual e interdisciplinariamente las concepciones fundacionales e interinstitucionales de la UNA, para concluir oyendo las voces de las personas-protagonistas docentes y académicas de la EECR, que de manera directa participan en los procesos de producción de conocimientos, saberes y experiencias, siendo tutores(as) y/o lectores(as) de TFG.

En este contexto, las conclusiones que el mencionado periplo permite generar son las siguientes:

- 1.-** La importancia capital que poseen la identificación, adscripción, fidelidad, continuidad y vocación, en este caso específico, al legado ideológico-teórico-epistemológico ideado por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas, por parte de las instancias e instituciones consideradas en la presente investigación y que son parte de la estructura organizacional de la UNA, determinan, como al mismo tiempo aseguran los impactos y transformaciones, en los ámbitos sociocultural, sociopolítico, sociorreligioso y socioeducativo, tan necesarias en América Latina y el Caribe en estos momentos, así como lo fue hace ya medio siglo.
- 2.-** Aun con las dificultades que la EECR enfrenta en los contextos gubernamentales, interinstitucionales internos y de las personas estudiantes, la investigación precedente deja muy claro que es completamente posible una educación religiosa diferente en el propio suelo latinoamericano y del Caribe, en cuanto que no se somete a los poderes religiosos confesionales, ni a las instancias civiles y estatales dominadas ideológicamente por una clara episteme religiosa particular y colonialista. Se trata entonces de una educación religiosa de resistencia que ha sido capaz de permanecer en el tiempo, incorporando pedagogías, metodologías, teologías, paradigmas y prácticas liberadoras y emancipadoras a la altura de las necesidades de nuestra América Latina y el Caribe. Adicionalmente, se debe reconocer el soporte que lo institucional, o más específicamente, lo interinstitucional, ofrece al proyecto educativo de la EECR, esto, porque la elaboración, visibilización, materialización y aplicación de los programas de estudios de las carreras de Enseñanza de la Religión recogen la tradición fundacional de la UNA establecida por el

Pbro. Benjamín Núñez Vargas, además del concurso, como fue dicho, interinstitucional que deviene en lo interdisciplinario.

3.- El plan de estudio de las carreras de Enseñanza de la Religión de la EECR, si bien es visiblemente interdisciplinario, esto, porque además de dicha Escuela, participan en el mencionado plan de estudios, el CIDE – División de Educología, el CEG y la ELCL, es necesaria una interdisciplinariedad consciente y dinámica en un currículum que sea también consciente y dinámico, es decir, que sea entendido, tanto por las personas docentes, como por las personas estudiantes, como un todo orgánico simbióticamente concatenado a nivel epistemológico en los planos mayores de lo religioso (EECR), de lo pedagógico (CIDE – División de Educología), del humanismo (CEG) y de la lingüística (ELCL), posibilitando con esto las necesarias transformaciones que hoy día requiere la educación religiosa en Costa Rica en particular, así como en América Latina y el Caribe en general.

4.- En el ámbito exclusivo de Costa Rica, los TFG revisados en la presente investigación colocan en evidencia que la educación religiosa que se imparte actualmente en los establecimientos educacionales no es realmente inclusiva, esto, porque es el sustrato cristiano católico aquel que prevalece epistemológica e ideológicamente, primero, en las personas docentes, y, luego, en los contenidos y prácticas que son transmitidas a las personas estudiantes. En este sentido es necesario puntualizar y dejar claro que cuando se habla de que la educación religiosa no es realmente inclusiva, estamos diciendo que tiende a excluir todo lo que sea considerado conceptualmente disidente, distinto, es decir, religiones diferentes a la católica, pueblos y culturas originarias, además de grupos humanos diversos. Al respecto, hay que comprender, en este contexto específico, que los códigos y relaciones “respetuosamente” asimétricas no son suficientes para proveer una inclusión que sea efectivamente transversal, desjerarquizada y equitativa. Se requiere entonces, precisamente, la continuidad de los TFG, en sus distintas modalidades, que investiguen, sistematicen y apliquen de manera contextual en las áreas de la interculturalidad, lo interreligioso, el Buen Vivir, la cuestión ecuménica, la laicidad, el pensamiento crítico, la descolonización epistemológica, entre otras temáticas. Solo así será posible alcanzar relaciones basadas en una completa y total condición de simetría humana.

5.- Tanto los fundamentos epistemológicos-ideológicos puestos ya hace 50 años por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas en el evento fundacional de la UNA, la propia naturaleza interdisciplinaria de las carreras de Enseñanza de la Religión, los TFG analizados, así como los “Diálogos” efectuados entre las personas académicas de la EECR, hablan y orientan de manera clara que la educación religiosa, en pleno siglo XXI, continúa vigente y que es absolutamente necesaria en nuestro contexto, ya que responde de manera

integral y transversal a las problemáticas humanas e ideológicas que continúan resintiendo y resistiendo nuestros pueblos de Abya Yala, juntamente con las demás personas que habitamos América Latina.

6.- De acuerdo con el punto anterior, queda claro que la educación religiosa debe permanecer vigente debido a su relevancia y pertinencia que encarna, sin embargo, y esto es lo que queda de manifiesto en los TFG analizados, se requiere una evaluación permanente de dicha educación, esto, porque en muchos casos no está a la altura de los objetivos que se plantea, al extremo de generar deserción de la asignatura por parte de las personas estudiantes²², perdiendo así su impacto, actualidad e importancia. En este sentido, los TFG se convierten en instrumentos de diagnóstico y evaluación, además de pedagógicos y didácticos, a la hora de realizar investigación de manera directa en y con las comunidades educativas costarricenses y latinoamericanas, por lo que surge, y de manera natural, la pregunta: ¿Qué tipo de educación religiosa se está ofreciendo a las personas estudiantes de Costa Rica y de América Latina?

7.- Dentro de los TFG analizados, destaca el alcance internacional comparativo de la asignatura de educación religiosa, específicamente entre Costa Rica y Argentina, lo que permite el intercambio de experiencias, saberes y aprendizajes interculturales, interreligiosos, ecuménicos y pedagógicos, todo esto, con el propósito de ampliar y enriquecer los alcances teórico-prácticos de dicha asignatura, además de los mencionados intercambios. En este sentido, la EECR posee la responsabilidad de ampliar los horizontes geográficos en el ejercicio de la investigación sobre educación religiosa.

8.- En el contexto específico de las relaciones intercurriculares entre el CIDE – División de Educología y la EECR, de acuerdo con las voces de las personas docentes de dicha Escuela, se entiende que las personas estudiantes, tanto de Bachillerato como de Licenciatura en la Enseñanza de la Religión, evidencian carencias teórico-conceptuales y prácticas en lo referente al planeamiento didáctico de la asignatura de Religión, considerando, por una parte, que se trata de planeamientos que necesariamente deben integrar los elementos teórico-conceptuales-epistemológicos propios de la EECR, y, que, además, por otra parte, se enfrentan a las estructuras gubernamentales, específicamente el MEP y el DER, que heredan y aún mantienen la influencia ideológicamente conservadora y colonialista de la Iglesia Católica. En este contexto, los juicios mínimos que es posible emitir sobre el problema planteado pueden ir en dos frentes; el primero, sobre la necesidad de mejorar la relación entre el CIDE – División de Educología y la EECR, en cuanto a establecer una coherencia y unidad ideológicas entre ambas instancias que se vea plasmada en la propuesta programática-curricular; y, lo segundo, que las propias personas estudiantes

²² Con el objetivo de profundizar sobre la percepción que las personas estudiantes tienen de la clase de educación religiosa en Costa Rica, se recomienda la destacada y completa investigación de: Fuentes, L. (2019). *¿Cantar, rezar y colorear? Educación religiosa en Costa Rica. Prácticas de docentes y percepciones de estudiantes sobre la educación religiosa en Costa Rica. Informe Final de Resultados de Investigación (2015-2017)*. San José: Sebila.

puedan adquirir y poseer conciencia, vocación, motivación, apasionamiento y compromiso a la hora de optar por las carreras de Enseñanza de la Religión de la EECR.

9.- Finalmente, con sus 50 años de existencia, la EECR es una institución plenamente consolidada, que ha sabido leer, apropiarse, interpretar, sistematizar y aplicar el legado conceptual-epistemológico del Pbro. Benjamín Núñez Vargas, donde destaca la institucionalidad universitaria como agente esencial para lograr la tan anhelada y necesaria “Nueva Unidad de Cultura”, como contribución al desarrollo integral de las personas, enfatizando lo antropológico y lo humanizante, en un contexto de completa unidad, coherencia y concordancia entre el discurso y la práctica de las instituciones que componen la nación. Para tal efecto, Núñez Vargas se fundamenta en el significado de Paideia griega, es decir, en reconocer, valorizar y validar los saberes antiguos para colocar en el centro al ser humano y a la cultura. Es precisamente esto lo que la EECR ha venido realizando durante todos estos años, dirigiendo su mirada aprendiente y aprehendiente hacia los pueblos originarios, deconstruyendo el cristianismo para poder conocer la praxis de Jesús, además de optar e incorporar paradigmas, saberes y metodologías en clave contrahegemónica que, a fin de cuentas, le permitan materializar sus diversos proyectos, donde entre ellos destacan las carreras de Enseñanza de la Religión, Bachillerato y Licenciatura, que, además, integran y concentran, interdisciplinariamente en sus planes de estudio, saberes y conocimientos desde de la teología (EECR), la pedagogía (CIDE – División de Educología), el humanismo (CEG) y la lingüística (ELCL), lo que en definitiva permite a la EECR, tanto con su personal docente y administrativo, así como con las personas estudiantes, materializar su proyecto educativo, que a la vez encuentra su sustrato en el proyecto-propuesta fundacional de la UNA planteado por el Pbro. Benjamín Núñez Vargas, hace ya medio siglo.

Referencias

Araya, M de los A. (2017). *Programa del Curso: Seminario de Investigación y Producción Educativa para la Enseñanza de la Religión. II Ciclo del 2017*. Heredia: Universidad Nacional Campus Omar Dengo, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), División de Educología.

Brahm, S. (2023). Carta encíclica *Populorum progressio* sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos. *Diálogos. Publicaciones pastoral UC*, (19), 44. Recuperado desde: <https://revistadiálogos.uc.cl/wp-content/uploads/2023/08/Dialogos-19.pdf>

Centro de Estudios Generales. (2024). *Misión y visión*. Recuperado desde: <https://www.ceg.una.ac.cr/>

Consejo Académico de la Universidad Nacional. (2023). *Acuerdo general modalidades de trabajos finales de graduación. UNA Gaceta 07-2023 Alcance 05*. Recuperado desde: <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/2541>

División de Educología. (2024). *Misión y visión*. Recuperado desde: <https://www.cide-educologia.una.ac.cr/index.php/quienes-somos/mision-vision>

División de Educología. (2024). *Preguntas frecuentes. ¿Es lo mismo Educología y CIDE?* Recuperado desde: <https://www.cide-educologia.una.ac.cr/index.php/preguntas-frecuentes/informacion-general/es-lo-mismo-educologia-y-cide>

Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, EECR. (2023). *Gestión Académica. Asuntos Administrativos*. Recuperado desde: <https://www.ecumenica.una.ac.cr/index.php>

Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, EECR. (2023). *Historia*. Recuperado desde: <https://www.ecumenica.una.ac.cr/index.php/conozcanos>

Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, EECR. (2023). *Misión y Visión*. Recuperado desde: <https://www.ecumenica.una.ac.cr/index.php/conozcanos>

Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, EECR. (2023). *Órganos Colegiados*. Recuperado desde: <https://www.ecumenica.una.ac.cr/index.php/conozcanos>

Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, EECR. (2023). *Programas, proyectos y actividades académicas EECR*. Recuperado desde: <https://www.ecumenica.una.ac.cr/index.php/proyectos>

Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. (2012). *Tríptico programas de Teología y Enseñanza de la Religión*. Recuperado desde: <https://es.scribd.com/document/708562169/Escuela-Ecumenica-de-Ciencias-de-la-Religion-Triptico-Programas-de-Teologia-y-Ensenanza-de-la-Religion>

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. (2023). *Misión y Visión*. Recuperado desde: <https://www.literatura.una.ac.cr/index.php>

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. (2023). *Nuestra Unidad Académica*. Recuperado desde: <https://www.literatura.una.ac.cr/>

Facultad de Filosofía y Letras, FFL. (2023). *Información general*. Recuperado desde: <https://www.facultadfilosofia.una.ac.cr/index.php/areas/informacion-general>

Facultad de Filosofía y Letras, FFL. (2023). *Reseña histórica*. Recuperado desde: <https://www.facultadfilosofia.una.ac.cr/index.php/areas/historia>

Fornet-Bentacourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José de Costa Rica: Departamento Ecuménico de investigaciones, DEI.

Fuentes, L. (2019). *¿Cantar, rezar y colorear? Educación religiosa en Costa Rica. Prácticas de docentes y percepciones de estudiantes sobre la educación religiosa en Costa Rica. Informe Final de Resultados de Investigación (2015-2017)*. San José: Sebila.

Gómez, J. (2020). Comprensión del modelo humanista del CEG. *Centro de Estudios Generales. Boletín del Nuevo Humanismo*, XIII(19), 9. Recuperado desde: <https://www.ceg.una.ac.cr/index.php/documentos/category/5-boletines-informativos?download=8:xiii-edicion-no-19-boletin-del-nuevo-humanismo>

Instituto de Investigaciones Lingüísticas – Universidad de Costa Rica. (2016). *¿Qué es la lingüística?* Recuperado desde: <https://inil.ucr.ac.cr/linguistica/que-es-la-linguistica/>

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura Griega* (Vol. Ia-IIb-IIIc). México: FCE.

Jiménez, J. (2018). Análisis y consecuencias curriculares del pronunciamiento N°2023-2010 de la Sala Constitucional acerca de la Educación Religiosa en Costa Rica. *SIWÓ' Revista De Teología Revista De Estudios Sociorreligiosos*, 8(2), 309-336. <https://doi.org/10.15359/siwo.8-2.6>

Ledesma, M. (2020). *Efemérides. 6 de diciembre de 1904. De la Doctrina Monroe al Corolario Roosevelt*. Recuperado desde: <https://www.iri.edu.ar/index.php/2020/12/06/6-de-diciembre-de-1904-de-la-doctrina-monroe-al-corolario-roosevelt/>

Méndez, J. (2012). *Justicia Cultural*. Recuperado desde: <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/2888>

Molina, X. (2012). *Forjadores de la UNA. Padre Benjamín Núñez Vargas*. Recuperado desde: http://www.campus.una.ac.cr/ediciones/2012/abril/2012abril_pag13b.html

Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad necesaria*. Heredia: Universidad Nacional. Recuperado desde: <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/14818/Nun%CC%83ez%2C%20B.%20%281974%29%20-%20Hacia%20la%20Universidad%20Necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez, K. (2019). *Programa del Curso: Francés de Especialidad I para la EECR. II Ciclo 2019*. Heredia: Universidad Nacional Campus Omar Dengo, Facultad de Filosofía y Letras y Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.

Rojas, A., Mena, F., y Ramírez, I. (2012). *Hacer teología: apuntes para la concreción de trabajos teológicos y en enseñanza de la religión*. Heredia: Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional.

Solano, O. (2015). La *paideia* como estructura fundamental del quehacer teológico en Gregorio de Nisa. *Veritas. Revista de filosofía y teología* (32), 229-244. Recuperado desde: <https://www.scielo.cl/pdf/veritas/n32/art10.pdf>

Universidad Nacional, UNA. (2023). *Agosto 1972. Un proyecto de Universidad*. Recuperado desde: <https://www.una.ac.cr/acerca-de-la-una/#conocer-mas>

Universidad Nacional, UNA. (2021). *Bachillerato en Enseñanza de la Religión*. Recuperado desde: <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/13634/BACH.%20EN%20ENSEN%cc%83ANZA%20DE%20LA%20RELIG.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Universidad Nacional, UNA. (2023). *Carreras. Enseñanza de la Religión*. Recuperado desde: <https://www.carreras.una.ac.cr/ensenanza-de-la-religion/>

Universidad Nacional. (2024). *Categoría: Centro de Estudios Generales*. Recuperado desde: <https://www.carreras.una.ac.cr/category/centro-de-estudios-generales/>

Universidad Nacional, UNA. (2023). *Enero 1983. CIDE*. Recuperado desde: <https://www.una.ac.cr/acerca-de-la-una/#conocer-mas>

Universidad Nacional, UNA. (2023). *Febrero 1973. Creación*. Recuperado desde: <https://www.una.ac.cr/acerca-de-la-una/#conocer-mas>

Universidad Nacional, UNA. (2020). *Licenciatura en Enseñanza de la Religión*. Recuperado desde: <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/13634/LIC.ENSEN%cc%83ANZA%20DE%20LA%20RELIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Universidad Nacional, UNA. (2023). *14 Marzo 1973. Apertura de la UNA*. Recuperado desde: <https://www.una.ac.cr/acerca-de-la-una/#conocer-mas>

Universidad Nacional, UNA. (2023). *50 Aniversario de la Universidad Nacional*. Recuperado desde: <https://www.50aniversario.una.ac.cr/>

Vega, M. (2017). *Esquema de Organización de la Universidad Nacional*. Recuperado desde: <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8055/Esquema-de-Organizacio%cc%81nf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sección Anexa

Cuadro panorámico detallado de 10 TFG de la EECR escogidos para su estudio

TFG N° 1	Modalidad	Objetivos	Temas	Metodología	Resultados y/o Aportes
<p><i>Producción Didáctica dirigida a estudiantes de séptimo año de Educación Religiosa en el Colegio Técnico Profesional de Buenos Aires, con el fin de propiciar prácticas inclusivas con respecto a las personas con necesidades educativas especiales a partir de los aportes de distintas tradiciones religiosas</i></p>	Producción Didáctica	<p>General: Propiciar prácticas inclusivas con respecto a las personas con necesidades especiales del séptimo año del Colegio Técnico Profesional de Buenos Aires, a partir de la asignatura de Educación Religiosa considerando el aporte de distintas cosmovisiones y tradiciones religiosas.</p> <p>Específicos:</p> <p>1.- Revisar las técnicas y conceptos sobre inclusión presentes en programas, documentos de organismos internacionales, nacionales y políticas educativas tanto las inherentes a la discapacidad como aquellas que involucran las diferencias étnicas o religiosas.</p> <p>2.- Identificar en los cristianismos y en otras tradiciones religiosas, invitaciones a la convivencia en la diversidad, y a la superación de las discriminaciones.</p> <p>3.- Elaborar una Producción Didáctica para la Educación Religiosa, con técnicas atractivas, lúdicas y religiosamente diversas, para integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales.</p>	<p>Historia del Colegio Técnico Profesional de Buenos Aires (Reseña histórica actualizada en el Consejo de profesores 17-2-2019).</p> <p>La interreligiosidad.</p> <p>La Interculturalidad.</p> <p>La Convivencia.</p> <p>Los límites de la educación inclusiva.</p> <p>La otredad de los dioses indígenas.</p> <p>Dignidad y promoción humana desde la perspectiva cristiana.</p> <p>La dignidad humana.</p> <p>Educación Religiosa Inclusiva.</p> <p>Modelo de enseñanza de la religión.</p> <p>Modelo Ecuménico Eclético.</p> <p>Modelo de Cultura Religiosa.</p> <p>Modelo de inclusión de tradiciones ancestrales.</p> <p>Necesidades Educativas Especiales.</p> <p>Técnicas Didácticas.</p>	<p>La producción didáctica <u>se desarrolla desde el enfoque cualitativo</u>, debido a que la información que se desea obtener no es medible en forma numérica ni es cuantificable (p. 45).</p> <p>En cuanto al Enfoque cualitativo, argumenta Barrantes (2012, p. 24) que <u>“La investigación cualitativa se hace a partir de la realidad de la gente, considerando la importancia del contexto social y el examen de información de variedad de fuentes”</u>. (p. 45).</p> <p>... <u>se realizan juegos</u> como El sombrero loco, que apunta a generar conciencia sobre los derechos humanos y la dignidad humana en su sentido más amplio (p. 46).</p> <p>Igualmente se asigna una <u>lectura de doble entrada</u> donde los estudiantes comparan el génesis de la humanidad desde cuatro culturas diferentes: La cosmogonía de los pueblos Bribri y Cabécar, el Génesis bíblico (hebreo), el génesis de los indios witotos de la amazonia peruana y colombiana, y el mito yoruba sobre la fundación del mundo que profesaban o narraban los africanos del sur del Sahara que fueron traídos como esclavos al Caribe (p. 46).</p> <p><u>Se utiliza el estudio de tipo descriptivo</u> porque describe las situaciones de los estudiantes de</p>	<p>La Educación Religiosa en Costa Rica no es realmente inclusiva porque posee una identidad cristiana muy definida y en consecuencia deja por fuera a otros saberes como es el caso de las tradiciones religiosas de los pueblos indígenas que tienen un protagonismo que todavía está vigente en el interior de la identidad de sus pueblos organizados en reservas con gran presencia en el cantón de Buenos Aires.</p> <p>Debido a que los programas actuales no son inclusivos, la propuesta didáctica pretende abrir un espacio intercultural que favorezca la inclusividad (p. 69).</p> <p>Se puede afirmar que el estudio incorpora con efectividad el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA) puesto que a través de los talleres (la mayoría, se impartieron antes del COVID-19) y de las plataformas virtuales y herramientas de Microsoft Teams, Zoom se logró abrir espacios inclusivos para que los estudiantes pudieran “aprender a aprender” desde un enfoque flexible y plural que involucró además de la cosmovisión cristiana implícita en los programas, otros saberes de las culturas indígenas de América y las culturas africanas (mitología y dioses) traídos por las personas que vivieron como esclavas en Costa Rica en la época colonial o que llegaron a Limón como braceros</p>

				<p>la sección 7-3 del Colegio Técnico Profesional de Buenos Aires donde interactúan estudiantes regulares con compañeros que presentan necesidades educativas especiales en el contexto del colegio y en particular en las lecciones de Educación Religiosa (p. 47).</p> <p>La primera parte del diseño se centra en la <u>indagación bibliográfica</u> comenzando por las políticas del MEP (p. 47).</p> <p>Seguidamente se hizo una <u>observación minuciosa</u> sobre el entorno educativo a fin de identificar actitudes de discriminación, exclusión, indiferencia y cualquier otra que establezca barreras entre los estudiantes con necesidades educativas especiales y sus pares (p. 47, 48).</p> <p>Para la implementación del paradigma, el tipo de investigación y el enfoque cualitativo descrito con anterioridad se requiere diseñar una serie de estrategias que faciliten la realización de la investigación entre las que destacan: <u>entrevistas, grupos focales, talleres...</u> que permiten la interacción de los estudiantes tanto en el centro educativo como en su comunidad de origen (p. 48).</p>	<p>procedentes de Jamaica para la construcción del ferrocarril al atlántico, o para trabajar en las transnacionales bananeras (p. 69).</p>
TFG N° 2	Modalidad	Objetivos	Temas	Metodología	Resultados y/o Aportes
<p><i>Estrategias pedagógicas y prácticas inclusivas de convivencia como proceso educativo que motiva la asistencia a la lección de educación religiosa, en el nivel de octavo año del liceo de Atenas Martha Mirambell Umaña, correspondiente al segundo periodo del curso lectivo 2019</i></p>	<p>Proyecto de Graduación</p>	<p>General: Analizar las estrategias pedagógicas y prácticas inclusivas de convivencia, como proceso educativo que motiva la asistencia a la lección de educación religiosa en el nivel de octavo año del Liceo de Atenas Martha Mirambell Umaña, correspondiente al</p>	<p>Estrategias pedagógicas y prácticas inclusivas de convivencia desde el punto de vista de la convivencia y aceptación de todo el estudiantado que recibe la asignatura de educación religiosa en el Liceo de Atenas Martha Mirambell Umaña.</p>	<p>El enfoque es <u>cualitativo y descriptivo</u> (p. 23).</p> <p>Esta investigación es de enfoque cualitativo, por lo tanto, se realizará con las <u>técnicas de la entrevista en profundidad</u> a la docente y al estudiantado, así como del grupo focal (p. 23).</p>	<p><u>Los resultados son derivados del análisis en la percepción del estudiantado en cuanto a las estrategias pedagógicas que se llevan a cabo en la lección de educación religiosa, donde las personas estudiantes, los padres de familia y la docente dieron su punto de vista y sus posibles recomendaciones para que mejore la convivencia y que se</u></p>

		<p>segundo periodo del curso lectivo 2019.</p> <p>Específicos:</p> <p>1.- Identificar las estrategias de mediación y prácticas inclusivas que se realizan en la lección de educación religiosa.</p> <p>2.- Conocer la opinión del estudiantado y algunos padres de familia sobre las estrategias pedagógicas inclusivas en la lección de educación religiosa.</p> <p>3.- Proponer orientaciones de prácticas inclusivas y de convivencia respecto al estudiantado para la asistencia a la lección de educación religiosa.</p>		<p>Esta investigación utilizará las técnicas cualitativas para fortalecer uno de los fines de la educación religiosa, el respeto a la dignidad humana, como lo manifiesta el programa de octavo año en lo respectivo a los derechos humanos (p. 24).</p>	<p><u>logre motivar al estudiantado a la mayor asistencia a la lección de educación religiosa</u> (p. 25).</p> <p>Porcentajes de estudiantes que reciben y no reciben educación religiosa en el nivel de octavo año (p. 25).</p> <p>35 % de estudiantes, no reciben educación religiosa y un 64 % sí la recibe. Se consulta a la Asesoría de Educación Religiosa, pero no tienen un dato estadístico de esa información (p. 26).</p> <p>Porcentaje de estudiantes extranjeros y nacionales (p. 26).</p> <p>Mujeres extranjeras 8,53%, costarricenses 91,47%. Hombres extranjeros 4,81%, costarricenses 95,19% (p. 26).</p> <p>Porcentaje según credo religioso.</p> <p>el 72 % de los estudiantes del nivel de octavo practican la religión católica, el 18 % la religión cristiana evangélica y el 11 % practican otros credos religiosos o manifiestan no profesar una religión. Un 6 % es testigo de Jehová y un 5 % ateo o agnóstico.</p> <p>Este dato propicia el conocimiento en la diversidad religiosa, importante para lograr una convivencia en la lección de educación religiosa basada en el diálogo y el respeto (p. 27).</p> <p><u>Observación de prácticas inclusivas en la lección de educación religiosa, en cuanto a la convivencia en la diversidad religiosa y cultural</u> (p. 28).</p> <p>la mayoría señaló que las prácticas inclusivas sí les ayudó con el diálogo, fomentando valores, pero hay un vacío en el</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>conocimiento de la diversidad religiosa, en la aceptación y respeto hacia la diversidad, ya que no todos comparten las mismas ideas. Además, se confunde educación religiosa con las prácticas cristianas católicas. Hay un enorme vacío referente a lo ecuménico. Y debido a la no participación no hay diálogo y se incrementa el desinterés a la asistencia (p. 28, 29).</p> <p><u>Descripción de prácticas pedagógicas en relación con la interculturalidad, derechos humanos y el programa de octavo año</u> (p. 29).</p> <p>Algunos de los encuestados respondieron que sí se mantiene un ambiente de respeto en el aula, pero hacen falta prácticas pedagógicas inclusivas, traducido por el estudiantado como más comunicación, interés, interacción y respeto en la diversidad religiosa y cultural. Además, mencionan que muchas veces si los temas no son aceptados por la religión católica, no hay inclusión y respeto de la diversidad y la docente adopta una actitud discriminatoria (p. 29).</p> <p><u>Conocimiento sobre la diversidad religiosa y cultura de la población estudiantil</u> (p. 29).</p> <p>Al revisar los comentarios sobre el conocimiento de los estudiantes ante la diversidad religiosa y cultural, hay un 17 % que manifiesta que la docente hace comentarios homofóbicos. Un 43 % no tiene conocimiento sobre las religiones practicadas por sus compañeros y no contestan, ya que no saben quiénes o cuáles pertenecen a determinada religión, no tienen</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>conocimiento sobre la diversidad religiosa y cultural que practican sus pares. En relación con las culturas, en referencia a los extranjeros, manifiestan que entre compañeros se llevan bien, aunque a veces hay bromas, acoso escolar y comentarios que etiquetan a los compañeros (p. 30).</p> <p><u>Actitudes que manifiesta el estudiantado en el aula de educación religiosa</u> (p. 31).</p> <p>Como se observa, la gran mayoría manifiesta que hay respeto y compañerismo. En la lección de educación religiosa, un 10 % que no recibe desconoce cómo se trabaja en el aula, ya que no tienen ni la más mínima idea. Los estudiantes que asisten a educación religiosa observan que no hay desconocimiento o desinterés al convivir en la clase de educación religiosa, pero se debe crear un ambiente más motivador e inclusivo, para que asistan más compañeros. La armonía en el grupo de estudiantes es fundamental para lograr respeto y sana convivencia en la lección de educación religiosa, más que palabras, hechos que despierten el interés por la asignatura (p. 31).</p> <p><u>Sugerencias que le hace el estudiantado a la profesora de educación religiosa para que la lección sea más participativa, abierta a todos los estudiantes para convivir en la diversidad religiosa y cultural</u> (p. 32).</p> <p>La investigación presenta 14 sugerencias hechas por el estudiantado, de las cuales destaco las siguientes:</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>1.- Realizar convivios para unir al estudiantado. 2.- Hacer las clases con más dinámicas y participaciones. 3.- Convivencia en el aula sin discriminar a los compañeros por su orientación sexual, color de piel o nacionalidad. 9.- Respetar la forma de pensar de cada uno, para poder hablar con libertad sobre temas de homosexualidad y aborto. 12.- Ser tolerante ante las diferentes opiniones, ya que los estudiantes se limitan a guardar silencio respetando a la profesora (p. 32, 33).</p> <p><u>Se hicieron 9 grupos focales, ya que son nueve secciones de octavo nivel, con 5 estudiantes cada uno, para un total de 45 estudiantes.</u> Se sigue el mismo orden de los objetivos. los estudiantes se les solicitó una respuesta clara y concisa (p. 33).</p> <p><u>Percepciones de las [30] madres de familia sobre las prácticas inclusivas de convivencia en la lección de educación religiosa en el Liceo de Atenas Martha Mirambell Umaña (p. 36).</u></p> <p>Los cuestionarios aplicados a 30 madres de estudiantes de octavo nivel y las sugerencias anteriormente expuestas revelan que muchas madres y estudiantes confunden la educación religiosa con la religión católica. Es un hecho que se debe explicar mejor a los padres y estudiantes cómo son los programas y la política educativa vigentes y cómo ha cambiado la educación religiosa, desde que se había eliminado la misión canónica. Es importante la percepción que tenga el estudiante en cuanto a las prácticas inclusivas y la</p>
--	--	--	--	--	--

TFG N° 3	Modalidad	Objetivos	Temas	Metodología	Resultados y/o Aportes
<p><i>Hacia el diálogo de la Educación Religiosa con el Buen Vivir como paradigma de vida transformador y generador de inclusión</i></p>	<p>Seminario de Graduación</p>	<p>General: Promover una posible transformación de los objetivos y contenidos generales de los Programas de Educación Religiosa de I y II Ciclo de Educación General Básica, inspirados en la perspectiva del Buen Vivir.</p> <p>Específicos:</p> <p>1.- Identificar la pertinencia, aportes, retos y dificultades del paradigma del Buen Vivir en las experiencias educativas en Bolivia y Ecuador.</p> <p>2.- Realizar un análisis crítico de la propuesta curricular de los programas de estudio vigentes de Educación Religiosa para reconocer las acentuaciones puestas en sus objetivos y contenidos generales.</p> <p>3.- Elaborar una propuesta alternativa a los programas de Educación Religiosa de I y II Ciclos para repensar los objetivos y contenidos generales articulando los valores presentes en el Buen Vivir y elementos cristianos presentes en los objetivos.</p>	<p>Capítulo 1: El Buen Vivir, origen, características, pertenencia e influencia en el sistema educativo de Bolivia y Ecuador.</p> <p>Capítulo 2: Programas de Educación Religiosa en I y II ciclo vigentes en Costa Rica. Análisis crítico de objetivos y contenidos generales.</p> <p>Capítulo 3: Propuesta alternativa de objetivos y contenidos generales de Educación Religiosa en I y II Ciclos, en relación con elementos fundamentales del Buen Vivir y de los Programas de estudio de Educación Religiosa vigentes del MEP.</p>	<p>Según la intervención del equipo investigador, como docentes de Educación Religiosa, <u>el tipo de investigación que se realizará es un trabajo de enfoque cualitativo, estrictamente bibliográfico crítico.</u> El mismo se basa en una <u>lectura reflexiva</u>, tanto de los Programas de Educación Religiosa vigentes de I y II Ciclo, que comprenden los del año 1996-2005 (los Programas de 1996, sufren una modificación en el 2005, donde se le agregan temas transversados) por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica; así como del B.V como modelo de vida que experimentaron los pueblos originarios de Sudamérica (p. 19).</p> <p>A fin de cumplir con los objetivos del trabajo, el equipo investigador realiza un <u>análisis de textos</u> que muestren experiencias educativas en las que el B.V se haya implementado (p. 19).</p> <p>Por último, indicamos que <u>la recopilación de la información se realizó mediante fichas de trabajo</u>, distribuidas en las integrantes del equipo para el desarrollo de la información (p. 21).</p>	<p>convivencia en el aula de educación religiosa (p. 43).</p> <p><u>Las religiones son un repositorio de la historia sociocultural de la humanidad, esta riqueza podría ser una de las razones de ser de la Educación Religiosa. Sin embargo, en Costa Rica, dicho estudio, se limita al cristianismo, basado en el segmento histórico predominante que se dio a partir de la colonia. Este hecho, dejó de lado una gran parte del legado cultural y espiritual de los pueblos originarios.</u> Es por ello que este equipo investigador encontró en el Buen Vivir, filosofía ancestral; un inestimable y posible aporte para la asignatura. A partir de esta aclaración, se comprende que algunas de las características del B.V se hayan incluido en la propuesta de este trabajo y se desarrollaran en conjunto al cristianismo, en una crítica constructiva de los Programas de estudio de Educación Religiosa de I y II ciclo (p. 121).</p> <p>En la primera parte se ha realizado una revisión histórico cultural de la filosofía del B.V y su paso por países latinoamericanos, hasta la actualidad. En este recorrido nos encontramos con una propuesta que nace en los pueblos originarios de Suramérica. Además, queda manifiesto que ha estado presente en diferentes culturas y personas, que con prácticas cotidianas buscan una vida en armonía con el entorno (p. 122).</p> <p>Además, al analizar los Programas de estudio, se encontraron discursos ocultos</p>

					que se transmiten a través del sistema educativo formal y que han subordinado los principios de las enseñanzas de Jesús al Capitalismo. En este punto se evidencia que la Educación Religiosa, actualmente sigue orientada hacia la construcción de una única identidad cristiana, que reproduce ideas de desarrollo que no buscan ni la igualdad, ni la equidad, menos la justicia del Reino. Sumado a ello son excluyentes del aporte de otras espiritualidades (p. 125).
TFG N° 4	Modalidad	Objetivos	Temas	Metodología	Resultados y/o Aportes
<i>Revisión crítica de la naturaleza y fines de la Educación Religiosa costarricense desde una perspectiva intercultural</i>	Seminario de Graduación	<p>General: Analizar algunos factores que inciden en la participación de las personas estudiantes en las clases de Educación Religiosa de frente a los postulados de la interculturalidad, con el fin de proponer procesos educativos inclusivos y respetuosos de la diversidad religiosa y cultural del país.</p> <p>Específicos:</p> <p>1.- Describir algunas características de la Educación Religiosa, que permitan comprender mejor el lugar que esta asignatura ocupa en el sistema educativo formal y su incidencia en la sociedad costarricense.</p> <p>2.- Determinar algunas propuestas de la filosofía intercultural para proponer posibles formas en que pueden ser integradas en la Educación Religiosa costarricense.</p> <p>3.- Examinar el rol que juegan la familia, las personas docentes de Educación Religiosa, el programa de estudios y el pensamiento neoliberal como factores que inciden en la participación de las personas estudiantes en las clases de Educación Religiosa, con el fin de proponer cambios que</p>	<p>Capítulo 1: La sociedad costarricense y la Educación Religiosa.</p> <p>Capítulo 2: La Educación Religiosa en Costa Rica.</p> <p>Capítulo 3: La filosofía intercultural y la Educación Religiosa.</p> <p>Capítulo 4: Algunos factores que intervienen en la participación de las personas estudiantes en las clases de Educación Religiosa. Propuestas desde la interculturalidad.</p>	<p>El enfoque es de tipo cualitativo (p. 20).</p> <p>La investigación es bibliográfica (p. 20).</p> <p>Es por eso por lo que se ha hecho una búsqueda exhaustiva de información, acudiendo a revistas, tesis, bibliotecas virtuales, programas de estudio de Educación Religiosa y diccionarios, con el fin de procesar la información obtenida, analizarla y lograr una síntesis congruente con los objetivos planteados (p. 20).</p> <p>Análisis crítico de las diferentes fuentes bibliográficas (p. 21).</p>	<p>A la Educación Religiosa no debería importarle tanto la adscripción religiosa de la persona estudiante, sino más bien la comprensión y aceptación de la diversidad de la obra humana. La diversidad cultural y religiosa enriquecen la formación integral, permitiendo la unidad y evitando discordias (p. 111).</p> <p>La interculturalidad es una realidad y un valor de nuestro país, y, por tanto, de los centros educativos. No es una realidad teórica sino vivencial. Es esencialmente liberadora y dialógica, permite el encuentro de contrastes y la interpelación recíproca para un constante enriquecimiento (p. 111).</p> <p>En el contexto de la uniformidad que proclama la globalización, la Educación Religiosa puede llegar a ser una experiencia que permita una interrelacionalidad tal que genere una paulatina eliminación de todo tipo de diferencias. Esto implicaría procesos de encuentros que faciliten la escucha y la integración de la persona, en una dinámica continua de</p>

		<p>favorezcan la inclusividad y el respeto desde una perspectiva intercultural.</p>			<p>reciprocidad, creando una sociedad más equitativa, justa e inclusiva (p. 112).</p> <p>Un primer factor que podría incidir en la participación de las personas estudiantes en las clases de Educación Religiosa es el <u>neoliberalismo</u>, que proclama como principios el mercado y la libertad. El neoliberalismo ha transformado el orden económico del mundo, también las instituciones políticas. Ha modificado el panorama intelectual, y ha contribuido a formar un nuevo sentido común (p. 112).</p> <p>Esta asignatura colabora en la formación integral de las personas estudiantes para que puedan alcanzar la plenitud, y no sólo el hecho de pensar en los beneficios de producción que se podrían obtener para mejorar las condiciones materiales a futuro (p. 113).</p> <p>Existe la posibilidad de que <u>la familia</u>, al reconocer que las clases de Educación Religiosa aportan elementos para una mayor y mejor comprensión de la vida, de la cultura, de la diversidad y de la integralidad de la persona humana, promueva la participación de sus hijos e hijas en esta asignatura, con la convicción de que les favorece en su crecimiento personal (p. 114).</p> <p>La <u>persona docente de Educación Religiosa</u> podría tener su propio credo, sin embargo, en el salón de clase debería hacer su mejor esfuerzo para no imponer en ningún momento lo que cree o no cree; antes bien, abrir espacios para integrar los diferentes pensamientos y aportaciones de</p>
--	--	---	--	--	--

					<p>las personas estudiantes, en miras a fomentar el diálogo constructivo y respetuoso (p. 115).</p> <p>De frente al neoliberalismo, que reduce a la persona humana a un ente de producción dentro de un sistema mercantil, la persona docente de Educación Religiosa sería capaz de hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje no un sistema que responda a intereses económicos, sino a la transmisión de valores que permitan reconocer la centralidad de la vida en sus múltiples manifestaciones (p. 116).</p> <p>Los planes de estudio de <u>Educación Religiosa</u> son un cuarto factor que podrían alentar la participación en estas clases. En Costa Rica tienen un marcado enfoque cristiano-catequético, y hasta doctrinal, no respetando ni integrando las diferentes cosmovisiones, formas de pensar, vivir y expresarse de quienes se encuentran en el salón de clase (p. 117).</p>
TFG N° 5	Modalidad	Objetivos	Temas	Metodología	Resultados y/o Aportes
<i>Aportes, desde el magisterio del papa Francisco, para una revisión de la antropología presente en los programas de educación religiosa vigentes</i>	Seminario de Graduación	<p>General: Promover una Educación Religiosa inclusiva e intercultural a partir del estudio del concepto de persona presente en el magisterio del papa Francisco.</p> <p>Específicos:</p> <p>1.- Determinar la función que ejerce la Educación Religiosa en el contexto de la sociedad contemporánea.</p> <p>2.- Identificar la forma en que se concibe al ser humano en la Antropología Cristiana, especialmente a partir del Concilio Vaticano II, con el fin de apreciar mejor los aportes del magisterio del papa Francisco.</p>	<p>Capítulo IV: Función de la Educación Religiosa en la Sociedad Contemporánea.</p> <p>Capítulo V: El concepto de persona desde la antropología cristiana y su influencia en el Vaticano II y las Teologías de la Liberación.</p> <p>Capítulo VI: Repensar el concepto de persona desde los aportes del papa Francisco.</p>	<p>Se ha determinado que el <u>enfoque de la investigación es cualitativo</u> (p. 21).</p> <p>Se trata de una <u>investigación cualitativa</u> que, a través de la <u>consulta bibliográfica-documental</u>, buscará establecer aportes específicos para enriquecer la Educación Religiosa costarricense desde el punto de vista antropológico (p. 21).</p> <p>El estudio, por lo tanto, se sustenta en un <u>análisis documental</u>, puesto que consiste en una amplia búsqueda de</p>	<p>...se puede constatar como primera conclusión que históricamente los procesos educativos han tenido una evolución muy ligada a lo religioso y, por tanto, no es extraño que en la actualidad una asignatura como la Educación Religiosa aun esté permeada por la influencia del catolicismo (p. 88).</p> <p>...la jerarquía eclesiástica recuperó su influencia en la década de 1940 y mantuvo un amplio control de la Educación Religiosa, pues consideró este espacio como una concesión</p>

		<p>3.- Reconocer los rasgos principales del concepto de persona en el magisterio del papa Francisco, que contribuyen a la construcción de una sociedad inclusiva, con el fin de evaluar el aporte específico en el área 2 del Programa de Educación Religiosa.</p>		<p>información sobre los aportes antropológicos, realizada de un modo sistemático (p. 21).</p>	<p>dada por el Estado. Lo cierto es que este argumento sirvió para imponer la doctrina cristiana en el currículo escolar, modelo que resulta insostenible en un contexto como el actual, que demanda cambios importantes en la forma de ver y entender las distintas realidades de las personas, desde los múltiples contextos en que se desenvuelven (p. 88).</p> <p>El modelo intercultural resulta ser el más apropiado, puesto que promueve el reconocimiento y respeto de todas las creencias y no creencias que pueden converger en un aula. De esa manera favorece la justicia cultural y religiosa, algo que sin duda se convierte en una tarea pendiente a implementar en los programas de estudios de Educación Religiosa (p. 88).</p> <p>...otra conclusión está relacionada con la necesidad de realizar una revisión del concepto de persona que está implícito en los programas de estudio de la asignatura en cuestión, pues el abordaje que contempla muestra una visión antropocéntrica que resulta insuficiente para abordar los grandes desafíos planetarios. En este sentido, es necesario considerar los aportes que las Conferencias de Medellín y Puebla realizaron en cuanto a la forma de entender la realidad de la persona latinoamericana, con la particularidad de poner un especial énfasis en aquellos individuos más desfavorecidos (p. 88, 89).</p> <p>Como tercera conclusión, es menester señalar que el plan de estudios de Educación Religiosa ofrece un acercamiento entre ser humano</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>y creación, vinculando estrechamente al ser humano con el otro (alteridad) y con el planeta (solidaridad planetaria). Por ello, resulta necesario replantear la forma en que se entiende este ligamen, pues los programas cuentan con una carga antropocéntrica. En este sentido, los aportes que el magisterio del papa Francisco pueden brindar a una comprensión clara de esta vinculación pueden ser muy oportunos para repensar la forma de impartir estas temáticas en la asignatura de la Educación Religiosa (p.89).</p> <p>Ese mismo concepto –casa común– está presente también en la cosmovisión de pueblos indígenas como los bribris o cabécares, lo que significa que la Educación Religiosa también debe dialogar y consultar a los pueblos originarios de Costa Rica (p.89).</p> <p>El pensamiento del pontífice rompe con la visión antropocéntrica que ha perdurado a lo largo del tiempo, proponiendo una interacción de ternura y solidaridad con el otro y la naturaleza, pues, desde su punto de vista, solo a través de esa relación estrecha (sin considerar a ninguno superior), se podrán enfrentar los desafíos sociales y ecológicos actuales. Esa visión no monetarista del mundo también está presente en otras espiritualidades y tradiciones religiosas, las cuales también deben conversar-consultar-dialogar desde la Educación Religiosa (p.89).</p> <p>La Educación Religiosa de Costa Rica, aunque dice promover el respeto por las distintas creencias que pueden</p>
--	--	--	--	--	--

					converger en un aula, sigue siendo excluyente en la práctica. Está pensada desde la perspectiva cristiana, habla de la iglesia (en singular), se fundamenta en una “razón eclesial”. Todo esto limita el diálogo y la acogida. Es importante un cambio de rumbo para poner la Educación Religiosa en línea con el artículo 1 de la Constitución Política: Costa Rica es un Estado multiétnico y pluricultural (p. 91).
TFG N° 6	Modalidad	Objetivos	Temas	Metodología	Resultados y/o Aportes
<i>Comparación de experiencias y perspectivas de estudiantes de tercer ciclo ante la Educación Religiosa en Argentina y Costa Rica, a dos voces y al unísono</i>	Proyecto de Graduación	<p>General: Comparar la Educación Religiosa del tercer ciclo de educación media en Costa Rica, y de la secundaria superior en Argentina, desde la vivencia real de la libertad religiosa en las aulas.</p> <p>Específicos:</p> <p>1.- Identificar las experiencias y perspectivas estudiantiles acerca de la Educación Religiosa en tercer ciclo de educación media en Costa Rica, y en secundaria superior en Argentina.</p> <p>2.- Realizar una revisión bibliográfica y documental referente a la relación entre educación religiosa y libertad religiosa en Costa Rica y Argentina.</p> <p>3.- Presentar alternativas para la Educación Religiosa que posibiliten un diálogo interreligioso en las comunidades educativas.</p>	<p>Educación Religiosa, Educación Comparada, diálogo interreligioso, cultura de paz y alternativas.</p> <p>Esta investigación, apunta entonces a proponer una novedad en la aplicación de las pedagogías en ambos países a la hora de proponer la enseñanza religiosa, para transformar el espacio áulico en el campo de interacciones humanas enriquecedoras donde todos puedan aportar sus individualidades y generar situaciones de diálogo productivo buscando las semejanzas, respetando las diferencias y caminando juntos hacia una vida en libertad proponiendo caminos hacia la paz. Una buena práctica en el aula, nos comprometerá a buscar metas comunes para la promoción humana y por supuesto, con objetivos claros hacia los menos aventajados, las minorías segregadas por poderes de neocolonización y manipulación de masas (p. 39).</p>	<p>Como se trata de dos sistemas educativos diferentes con sus propias realidades, <u>se aplicó el método de Educación Comparada con enfoque mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo.</u> El instrumento de investigación se aplicó de forma virtual y los datos se recopilaron y analizaron separadamente, luego se hizo el análisis comparativo para ambos países y se finalizó con alternativas para un diálogo interreligioso en los centros educativos (p. IX).</p> <p>... la revisión bibliográfica de la <u>Educación Comparada como marco metodológico de la investigación</u> y la elaboración del marco teórico que incluye información muy valiosa acerca de la Educación Religiosa en Costa Rica y Argentina en el presente, ... (p. IX).</p> <p><u>Educación Comparada</u>, que también se puede llamar: Pedagogía comparada, Educación comparativa y educología comparativa (Oliviera, 2008) (p. 35).</p> <p>La <u>Educación Comparada</u>, es una disciplina científica que posee su propio objeto de estudio y método, para recopilar</p>	<p>... son dos países diferentes en cuanto a las disposiciones de las instituciones gubernamentales que regulan la educación de cada país con respecto a la ERE y su aplicación en las escuelas y colegios de sus respectivos territorios nacionales. Además, por este motivo, en esta investigación, partimos de la base que trabajamos en colegios de distinto tipo de gestión, una de ellas se hace en establecimientos laicos y la otra en establecimientos confesionales (p. 79).</p> <p>... se percibe una idea global de emancipación de las personas en relación a las religiones impuestas y entonces, sus aspiraciones tienden hacia un mundo laico donde el estado y la iglesia están separados y por ese motivo, tras años de imposiciones, existe un rechazo de plano a todo lo que provenga de lo religioso y por lo tanto no perciben los valores positivos que se pueden aportar desde ese ámbito trabajando en equipo y sin ser coercitivo, por la paz y la unidad, para el bien de todos (p. 79).</p> <p>Tal vez se perciban escenarios similares, pero seguramente se</p>

				<p>información de dos situaciones que podrían presentar diferencias a simple vista; pero que al profundizar en ellas se establecerían diversas similitudes que no estaban contempladas inicialmente. Este papel de la educación comparada, es de suma importancia, para tomar decisiones a nivel de administración de la educación, ya sea gubernamental, institucional o de aula. Todos los niveles de la educación, donde haya que mejorar o superar una anomalía, necesitan conocer de otros, sus experiencias y sus éxitos para analizar la pertinencia de su aplicación local, con lo positivo y lo negativo que implicaría esta acción (p. 38).</p> <p>Para este tipo de investigación se utiliza el <u>método cualitativo</u>, debido a que este opta por instrumentos cualitativos de investigación y por fenómenos sociales, como las actitudes y formas de ver el mundo de los sujetos de investigación (p. 40).</p>	<p>encontrará una mayor dificultad de proponer una ERE abierta y respetuosa de la diversidad, en los colegios confesionales, aunque no deja de ser un valiente desafío para cambios paradigmáticos que favorezcan un beneficio para toda la población sin exclusiones de ningún tipo. Orientar hacia una educación en religiones de manera universalizante para que la persona estudiante pueda optar, posteriormente, si lo quisiera, por integrar alguna de ellas. Acompañar a una educación en los valores que cada una de las religiones tiene y puede aportar, y no de un modo propagandístico y proselitista como si fuera, el aula, un espacio mercantilista de ofertas y demandas (p. 79).</p> <p>Preguntas aplicadas a las personas (31, 18 mujeres y 13 hombres estudiantes de Costa Rica y 199 estudiantes de Argentina entre 14 y 18 años). Las preguntas consideraron dos grandes aspectos: a) El presente de Educación Religiosa y, b) Las perspectivas personales de Educación Religiosa tanto en Costa Rica como en Argentina.</p> <p>1.- ¿Tienes algún tipo de creencia religiosa?</p> <p>2.- ¿Usted conversa sobre temas religiosos con otras personas que piensan diferente a usted?</p> <p>3.- Usted espera que la clase de Educación Religiosa sea de tipo: Moral, Bíblica, Católica, Evangélica, y Otra (la religión católica exclusivamente, educación moral, reflexión de la vida, otra).</p> <p>4.- En las clases de Educación Religiosa en escuelas públicas, usted conoce que se imparte: valores, catecismo, no sabe.</p> <p>(4.- En las clases de Educación Religiosa, ¿Qué recordás haber</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>recibido? [catecismo, estudio bíblico, valores, no sabe])</p> <p>5.- Si la clase de Educación Religiosa hiciera referencia a un pensamiento religioso específico, usted se sentiría: muy bien, bien, regular, mal, indiferente.</p> <p>(5.- Si la clase de Educación Religiosa hiciera referencia exclusivamente al pensamiento católico, vos te sentirías muy bien, bien, regular, mal, indiferente).</p> <p>6.- Si la clase de educación religiosa tratara de valores, cultura y formas de vivir en paz, usted se sentiría: muy bien, bien, regular, mal, indiferente.</p> <p>7a.- ¿Ha estado antes en clases de Educación Religiosa?</p> <p>(7a.- ¿Te sentiste obligado en una clase de Formación Religiosa? [si, no, tal vez])</p> <p>7b.- Si su respuesta anterior fue “Sí” ¿Cómo se sintió?</p> <p>(7b.- Si tu respuesta anterior fue “sí”, ¿Por qué? [no sos creyente, no sos cristiano, no sos católico (peso si cristiano), no te sentiste libre, es indiferente, rechazas absolutamente el pensamiento religioso])</p> <p>8.- Si las lecciones de Educación Religiosa fuesen de un pensamiento religioso específico, esto sería útil para: vivir en paz, tolerar pensamientos diferentes y remarcar las diferencias religiosas.</p> <p>(8.- Si las clases de Educación Religiosa fuesen sólo de un pensamiento católico esto sería muy útil para: vivir en paz, tolerar pensamientos diferentes y remarcar las diferencias religiosas).</p> <p>9.- Si en el salón de clases hay varias personas con pensamientos religiosos diferentes ¿es posible que todos/as opinen con libertad</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>acerca de un tema de estudio? (Si, No)</p> <p>10.- Las lecciones de Educación Religiosa ¿Tratan el tema “cultura” desde el respecto a las diferencias en las costumbres, vocabulario o procedencia? (Si, No).</p> <p>(10.- Las clases de Educación Religiosa. ¿tratan la diversidad respetuosamente? Si, No).</p> <p>11.- Educación Religiosa ¿Es para usted una forma de reflexión de diversos temas? (Si, No).</p> <p>12.- Si la clase de Educación Religiosa estudiara distintas religiones ¿Usted la llevaría? (Si, No, Tal vez).</p> <p>(12.- Si la clase de Educación Religiosa estudiara distintas religiones ¿sería más de tu agrado? [Si, No, Tal vez]).</p> <p>13.- ¿Cuál es la utilidad de la clase de Educación Religiosa para usted? Formación personal, ganar nota y ninguna utilidad.</p> <p>14.- ¿Qué entiende por un “Estado confesional”? Un país que se identifica legalmente con una religión, un país que no tiene ninguna relación con la religión y un país donde hay libertad de culto.</p> <p>(14.- Si existiera la posibilidad de que la Educación Religiosa fuese optativa ¿vos la elegirías? Si, No, Tal vez)</p> <p>15.- ¿Qué entiende por un “Estado laico”? Un país que se identifica legalmente con una religión, un país que no tiene ninguna relación con la religión y un país donde hay libertad de culto.</p> <p>(15.- ¿Qué entendés por un “Estado confesional? [Un país que se identifica legalmente por una religión, un país que no tiene ninguna relación con la religión, un país donde hay libertad de culto]).</p>
--	--	--	--	--	--

TFG N° 7	Modalidad	Objetivos	Temas	Metodología	Resultados y/o Aportes
<p><i>Educación y diversidad religiosa-cultural en el I Ciclo de Educación General Básica</i></p>	<p>Seminario de Graduación</p>	<p>General: Contribuir a la transformación intercultural de la Educación Religiosa escolar mediante la identificación de desafíos y aportes de esta asignatura en planeamientos didácticos del 2019 del I Ciclo de la Educación General Básica de la Escuela España.</p> <p>Específicos:</p> <p>1.- Verificar si la diversidad cultural y religiosa de Costa Rica se encuentra reflejada en los planeamientos didácticos del I Ciclo de la Educación General Básica de la Escuela España.</p> <p>2.- Revisar la potencialidad de los planeamientos didácticos del I Ciclo de la Educación General Básica de la Escuela España para robustecer la convivencia de las personas entre sí y con los ecosistemas.</p> <p>3.- Identificar los modelos de Educación Religiosa prevalecientes en los planeamientos didácticos del I Ciclo de Educación General Básica de la Escuela España.</p> <p>4.- Generar aportes para una Educación Religiosa interculturalmente transformada y capaz de contribuir a la convivencia de las personas entre sí y con los ecosistemas.</p>	<p>La perspectiva de la interculturalidad.</p> <p>Educación Religiosa.</p> <p>Sección I: Habilidades en el marco de la política curricular (pensamiento sistémico y estilos de vida saludable).</p> <p>Sección II: Aprendizajes esperados, objetivos, indicadores y estrategias de mediación (ver, juzgar, actuar).</p> <p>Sección III: Instrumentos de evaluación (recursos didácticos).</p> <p>Dignidad humana.</p> <p>Familia.</p> <p>Valores.</p> <p>Modelos de Educación Religiosa.</p> <p>Interculturalidad.</p> <p>Diversidad religiosa.</p> <p>Convivialidad.</p> <p>Ecosistema.</p>	<p>Este documento plasma una <u>investigación documental exploratoria</u> desarrollada mediante el análisis de los planeamientos didácticos de la asignatura de Educación Religiosa (en adelante: ERE) elaborados por una docente colaboradora del Ministerio de Educación Pública (MEP) en I Ciclo de la Educación General Básica, durante el curso lectivo 2019, en una escuela ubicada en la zona urbana de Heredia (p. 6).</p> <p>... este trabajo está centrado en el <u>análisis de instrumentos</u> curriculares escolares y busca fundamentalmente identificar aspectos que ayuden a conocer el peso que tiene la interculturalidad en la Educación Religiosa (p. 6).</p> <p>... se trata de un <u>enfoque cualitativo-explicativo</u> que busca dar cuenta de la forma en que son incluidos la interculturalidad, la diversidad religiosa, la convivialidad y la perspectiva ecológica en los planeamientos didácticos (p. 9).</p> <p>Esta investigación es de <u>tipo cualitativo</u>... (p. 25).</p> <p>Asimismo, se enmarca como un <u>trabajo descriptivo</u>... (p. 25).</p> <p>... Ver-Juzgar-Actuar... (p. 25).</p>	<p>(16.- ¿Qué entendés por un “Estado laico”? Un país que se identifica legalmente con una religión, un país que no tiene ninguna relación con la religión y un país donde hay libertad de culto).</p> <p>¿Para qué está la educación religiosa en las escuelas?</p> <p>A través del contacto con los planeamientos didácticos practicados en el I Ciclo de la Enseñanza General Básica, <u>se evidencian los retos a los que se enfrenta un docente para ser corresponsable de los contenidos que imparte y de los valores que propone en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las personas estudiantes</u>. Es importante indicar que se nota la actualización y la búsqueda por dar respuestas a los rápidos cambios socio-culturales y religiosos que se suscitan en la sociedad costarricense. <u>Por consiguiente, la actualización de la persona docente también se convierte en uno de estos retos y evitar así repetir esquemas que no contribuyan a generar una nueva ruta para el futuro inmediato</u> (p. 54).</p> <p>... después de analizar el planeamiento didáctico Objetivo dos: Familia, se concluye que la persona docente realiza el plan didáctico considerando la realidad del contexto educativo al que pertenece el centro educativo, pues el objetivo propuesto permite abordar las realidades sociales, religiosas, culturales que vive la población estudiantil (p. 54).</p> <p>... <u>se evidencia en el planeamiento didáctico que las</u></p>

					<p>estrategias de mediación y los recursos didácticos se relacionan con las características de los criterios de interculturalidad, diversidad religiosa, convivencia. De igual forma, el desarrollo de este objetivo posee relación con los modelos no confesional o transconfesional, el modelo de educación religiosa intercultural y el modelo de educación en valores. Por lo tanto, el desarrollo de este planeamiento didáctico está orientado a potenciar en las personas estudiantes el valor de la diversidad cultural y religiosa (p. 54, 55).</p> <p>... la evidencia que se presentó con relación al objetivo sobre los valores y al analizar las estrategias metodológicas que utiliza la persona docente para impartir un tema, considerando como eje las categorías comentadas en función de saber en qué medida tanto la diversidad como interculturalidad son propiciadas en las lecciones de Educación Religiosa, demuestra que en los planeamientos se fundamenta estas temáticas con base al cristianismo, puesto que esto es lo que solicita el MEP. Sin embargo, se comprueba que las estrategias metodológicas pueden ser flexibles para ser abordadas desde el punto de la neutralidad de creencias. No obstante, es preciso conocer qué tanto se puede extender este principio de neutralidad en planeamientos didácticos para poder así incluir creencias no cristianas y las convicciones que no están vinculadas a las religiones (p. 55).</p>
TFG N° 8	Modalidad	Objetivos	Temas	Metodología	Resultados y/o Aportes
<i>Propuesta didáctica para integrar la inteligencia</i>	Producción Didáctica	General: Favorecer procesos educativos más inclusivos	La inteligencia espiritual.	Abarca et al. (2013) exponen que la investigación social	La propuesta didáctica aportó un proceso de autoevaluación

<p><i>espiritual y la perspectiva intercultural en la Educación Religiosa para estudiantes tercer grado de la Escuela La Herediana, Siquirres, Limón</i></p>		<p>mediante el desarrollo de una propuesta didáctica que integre la inteligencia espiritual y la interculturalidad, para estudiantes de tercer nivel de educación religiosa de la Escuela La Herediana.</p> <p>Específicos:</p> <p>1.- Profundizar en el estudio de los orígenes y las características de la educación religiosa costarricense, con el fin de comprender mejor sus actuales desafíos.</p> <p>2.- Identificar los aportes de la inteligencia espiritual y de la interculturalidad para evaluar su contribución a la educación religiosa costarricense.</p> <p>3.- Diseñar un proceso educativo que integre interculturalidad e inteligencia espiritual para los estudiantes de tercer grado de la Escuela La Herediana.</p>	<p>La interculturalidad.</p> <p>Educación religiosa costarricense.</p> <p>Panorama religioso actual de Costa Rica.</p> <p>Propuesta didáctica.</p>	<p>posee un método científico; en este sentido, cabe destacar que <u>este estudio se caracteriza por ser una indagación social</u>, pues se pretende dar una aportación que genere un impacto social en un grupo de estudiantes determinados, pero dicho impacto también tendrá repercusiones en otras esferas diferentes a la escolar. <u>De modo que, por las razones descritas anteriormente, el enfoque utilizado para las investigaciones sociales será el que se sustentará este documento, que es la investigación cualitativa</u> (p. 47).</p> <p>Este enfoque es descrito de la siguiente manera por Abarca et al. (2013): “la investigación cualitativa se ocupa de fenómenos sociales, el decir y el hacer, que se determinan socialmente, en las relaciones de interacción mediadas por los recursos de poder” (p. 13). <u>Por tanto, al pretender este estudio analizar el binomio inteligencia espiritual-interculturalidad para producir un recurso didáctico dirigido a una población específica, se requiere el uso de la investigación cualitativa por ser la más adecuada para el tipo de investigación que se pretende emprender</u> (p. 47).</p> <p>La información fue recolectada mediante las siguientes estrategias: <u>diario de campo, observación participante y la bitácora. Estos instrumentos han sido ampliamente utilizados para la elaboración de investigaciones, tanto cualitativas como cuantitativas, por lo que es importante retomar la definición de estos instrumentos de recolección, con el fin de entender el rol que</u></p>	<p>sobre los valores cristianos y la vivencia de estos en relación con las demás personas que no comparten la misma vida de fe, pero que tienen iguales derechos y deberes como seres humanos y ciudadanos, puesto que los estudiantes, por medio de técnicas pedagógicas, como: “Los anteojos del corazón” y “El portarretrato”, contempladas en el planeamiento didáctico, realizaron un proceso de introspección, en el cual pudieron reflexionar acerca de sus actitudes en relación a otras personas y su coherencia con respecto a sus valores personales (p. 55).</p> <p>Es necesaria una renovación más profunda en el programa de Educación Religiosa Escolar costarricense para permitir que la visión cristiana intrínseca en dicho plan de estudios, dé un salto de madurez y apertura cediendo la batuta a un diálogo profundo y sincero que promueva, a su vez, la convivencia, la inclusión y el respeto a todas las personas, independientemente de su religión, cultura, creencias o convicciones, puesto que no se puede fomentar y fortalecer la inteligencia espiritual y, mucho menos, una perspectiva intercultural en los estudiantes mientras existan procesos educativos adoctrinantes y moralistas, centrados en una única tradición religiosa (p. 55).</p> <p>... desarrollar procesos educativos que contribuyan a integrar la inteligencia espiritual desde una perspectiva intercultural en estudiantes de Educación Religiosa será la mejor manera de dialogar con las nuevas generaciones, cada</p>
--	--	---	--	---	---

				desempeñan en esta propuesta pedagógica (p. 48).	vez más complejas y heterogéneas, así como también la forma más efectiva de compartir las propias búsquedas de sentido, fomentando una participación “solicitante y solicita”, como la describe Fernet-Betancourt (2010), derribando las aspiraciones de dominación desde la mesa redonda del diálogo en el que los horizontes se expandan y permitan otear otras cosmovisiones, culturas, tradiciones y creencias diversas (p. 56). ... favorecer procesos educativos más inclusivos por medio de la educación religiosa, al implementar un plan con elementos de la inteligencia espiritual y la interculturalidad, pero que este diseño se realizara en los planes que se utilizan actualmente. Todo con el fin de hacer evidente que sí se pueden realizar procesos más inclusivos, utilizando las herramientas que ya se implementan en la educación religiosa, solo hace falta un cambio de perspectiva por parte de los docentes para que se puedan dar este tipo de procesos que son requeridos por esta nueva ciudadanía del siglo XXI. De este modo, esta modalidad de producción didáctica se ajustó muy bien con el fin que buscaban las investigadoras: una producción didáctica con elementos novedosos reutilizando la estructura de los planes actuales (p. 58).
TFG N° 9	Modalidad	Objetivos	Temas	Metodología	Resultados y/o Aportes
<i>Educación Religiosa en el III Ciclo de Educación General Básica: abordaje desde las perspectivas intercultural e interreligiosa</i>	Seminario de Graduación	General: Abordar los desafíos y aportes de la ERE en clave intercultural en el contexto de la diversidad cultural-religiosa de Costa Rica para favorecer los procesos educativos promotores de convivialidad y de justicia	Educación Religiosa en Costa Rica. Modelos de Educación Religiosa. Interculturalidad.	Este documento contiene un <u>análisis documental inscrito dentro de una investigación exploratoria</u> de programas de educación para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, prestando especial atención a	... en la investigación y documentación previa al análisis expuesto se detectó que el prejuicio respecto a la ERE como plataforma de proselitismo religioso tiene una justificante histórica, a pesar de

		<p>cultural-religiosa-social en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica.</p> <p>Específicos:</p> <p>1.- Analizar desde la perspectiva intercultural los modelos de ERE desde los que son abordados los temas trabajo, tecnologías, la figura de Jesús y la Iglesia en el planeamiento didáctico de docentes del Tercer Ciclo de Educación General Básica.</p> <p>2.- Describir los aportes de la perspectiva intercultural para una educación religiosa en diálogo con las dinámicas sociales y culturales de Costa Rica.</p> <p>3.- Proponer criterios para una educación religiosa interculturalmente transformada y orientada a fortalecer la convivencia de las personas entre sí y con los ecosistemas.</p>	<p>Diversidad religiosa.</p> <p>Convivialidad.</p> <p>Ecosistema.</p> <p>Planeamientos didácticos.</p> <p>Trabajo y actividad humana.</p> <p>Aportes de la ciencia y tecnología.</p> <p>Jesús.</p> <p>Iglesia.</p>	<p>los temas relacionados con el trabajo y la actividad humana, los aportes de la ciencia y la tecnología, la figura de Jesús y la Iglesia como comunidad de fe (p. 16).</p> <p><u>Para realizar este análisis se usaron como base planeamientos didácticos reales, diseñados por docentes de la asignatura para estudiantes de Tercer Ciclo de Educación General Básica, que fueron analizados según los criterios de respeto a la interculturalidad, convivialidad y los ecosistemas (p. 16).</u></p> <p><u>Esta investigación es exploratoria, pues pretende determinar el alcance de los ejes temáticos propuestos dentro de los planeamientos estudiados. Con esto claro, se exploró la forma en que los planeamientos didácticos acogen y tratan los ejes temáticos seleccionados y las dimensiones escogidas como categorías de análisis (p. 16).</u></p>	<p>que tanto el programa como el planteamiento de la asignatura han cambiado, este cambio no ha calado en la población, ya sea porque los padres de familia y encargados no desean informarse al respecto y, en la situación más grave, porque se piensa que la asignatura es una pérdida de tiempo. De esta forma, las personas estudiantes que no reciben ERE, contrario al sentir de la carta de no participación en la asignatura, no reciben los contenidos acorde a sus creencias, sino que lo toman como una lección libre. Esta situación puede cambiar a partir de una transformación intercultural de la asignatura y, además, hacer las gestiones necesarias para eliminar la carta para solicitar la no participación en la ERE (p. 72).</p> <p>... cabe mencionar que, tanto respecto por la interculturalidad como por la diversidad religiosa, estas no se tratan de manera directa, aunque se pueda deber a la homogeneidad de la población para la que se desarrollan los planeamientos. No obstante, se puede mejorar el tratamiento de estos ejes temáticos al reforzar ambas perspectivas dentro de las relaciones cotidianas de las personas estudiantes, principalmente, en su entorno más directo, como la familia, el centro educativo o las actividades extracurriculares que realizan (p. 72, 73).</p> <p>... en el eje temático de la convivialidad se trata de manera directa la importancia que este tiene en la vida cotidiana, aunque es importante concientizar sobre los peligros de la asimilación cultural y a la</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>correspondiente invisibilización de la pluralidad cultural de la población. Dentro de este aspecto, es importante señalar que la aceptación es un inicio, mas no un fin por sí misma, ya que se corre el riesgo de pensar que es unir las expresiones culturales y dar origen a una nueva cultura que no tenga predominancia alguna y que, al final, termine siendo una amalgama que no permite a las personas identificarse plenamente (p. 73).</p> <p>... este Seminario de graduación se ha convertido en una excelente oportunidad para conocer el estado actual de la ERE a partir de la producción curricular de una persona docente, no obstante, para seguir fortaleciendo las áreas de mejora es necesario proceder a indicirlas, por lo que las más evidentes y a las que es conveniente dedicar una mayor atención son: 1) la falta de profundidad en el eje temático de los ecosistemas y 2) el escaso desarrollo en temas específicos relacionados con la interculturalidad. Esto considerando que Costa Rica hay múltiples diferencias culturales importantes como ocurre en las áreas urbanas y en las áreas rurales, también en las poblaciones caribeñas e indígenas. Entonces, no se debe asumir que las personas estudiantes tienen las herramientas necesarias para relacionarse con una cultura o una religión que no es la propia, sino que, al igual que deben estar preparados para desafíos intelectuales, deben prepararse y formarse para su relación con otras personas, con otras costumbres, culturas y religiones (p. 74).</p>
--	--	--	--	--	--

TFG N° 10	Modalidad	Objetivos	Temas	Metodología	Resultados y/o Aportes
<p><i>Guía didáctica para educación religiosa en secundaria diurna a partir desde el Programa de Educación Religiosa del Ministerio de Educación Pública con evidencia de diálogo interreligioso</i></p>	<p>Producción Didáctica</p>	<p>General: Promover procesos educativos orientados al diálogo interreligioso, en concordancia con las disposiciones del Ministerio de Educación Pública, en el Colegio Superior de Señoritas.</p> <p>Específicos:</p> <p>1.- Identificar la naturaleza del modelo de educación religiosa propuesta para el sistema educativo costarricense en los programas de estudio vigentes del III Ciclo y Diversificado.</p> <p>2.- Identificar el diálogo interreligioso en la educación religiosa en el sistema educativo costarricense.</p> <p>3.- Diseñar una guía didáctica que ofrezca una perspectiva metodológica que propicie el diálogo interreligioso para las personas estudiantes del Colegio Superior de Señoritas.</p> <p>4.- Desarrollar guías donde se infiera diálogo interreligioso desde el programa vigente de educación religiosa.</p> <p>5.- Sistematizar evidencias a partir de la puesta en práctica de las guías de educación religiosa desde el programa vigente con la posibilidad del diálogo interreligioso.</p>	<p>1.- Contextualización general de la Educación Religiosa desde el programa vigente de 1996 y la Política Educativa vigente.</p> <p>2.- Educación Religiosa y exclusión.</p> <p>3.- Hacia el ecumenismo en el aula.</p> <p>5.- Interpretaciones de transformación de la asignatura.</p> <p>6.- ¿Qué es una producción didáctica?</p> <p>7.- Descripción de la guía didáctica.</p>	<p>Dentro de la producción didáctica se incluyen en su gran mayoría canciones, poemas, cuentos o relatos, utilizados como puente para la construcción de diálogo y respeto a las diversidades religiosas. <u>El camino metodológico elegido realiza tres etapas: ver, juzgar y actuar</u> (p. 42).</p> <p>Como parte del diagnóstico del Curso Lectivo 2020, <u>se realiza un cuestionario con 200 estudiantes del Colegio Superior de Señoritas</u>, siendo el 20% aproximado de la población estudiantil, ... (p. 79).</p>	<p>Se conoce la diversidad de creencias tanto de los:</p> <p>1.- Encargados y encargadas legales de las y los estudiantes.</p> <p>2.- De los propios estudiantes.</p> <p>Existe diferencia entre las creencias de las personas encargadas y las creencias de las personas estudiantes.</p> <p>Esta apreciación genera una pregunta: <u>¿En función de quien está formulada la Educación Religiosa en Costa Rica?</u>, muy probablemente la respuesta, que no es nueva, puede abrir una gran discusión en relación con los Derechos de los niños y adolescentes en función de su libre elección de credo (p. 80).</p> <p>Sin embargo, la realidad que se gesta en las aulas es diferente, dado que, entendiendo la proyección de la encuesta y la configuración de la asignatura, esta se constituye en la extensión de las creencias de los grandes, es por ello que no es de sorprender los resultados de la pregunta sobre la relación de su creencia y la de sus familiares (p. 81).</p> <p><u>A modo de primera conclusión</u>, interpretando los datos extraídos de la encuesta de creencias del presente trabajo, es evidente el contraste entre la asignatura de Educación Religiosa desde el programa vigente, -el cual promueve el cristianismo Católico Romano- y la premisa de la Política Educativa en la cual la persona estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, resultando en una concreta contradicción, desde el entiendo que, si la persona estudiante es el centro del proceso, el</p>

					<p>acompañamiento debe de brindarse a partir del dialogo y libertad religiosa, por lo cual, la imposición de una creencia estandarizada es inconsistente a la naturaleza de las actuales intenciones del Consejo Superior de Educación desde la Política Educativa en análisis (p. 85).</p> <p><u>A modo de segunda conclusión,</u> es necesario establecer que el programa de Educación Religiosa vigente, a pesar de incluir en su redacción de 1996 y reedición del 2004-2005, la intensión del ecumenismo, diálogo y libertad religiosa, no es coherente en la construcción de su estructura en la malla curricular (objetivos, contenidos, indicadores), dejando la responsabilidad al docente, de hacer en lo cotidiano la realidad de los conceptos de ecumenismo, dialogo interreligioso y libertad religiosa, sin un marco concreto de actuación, dado que la imposición dogmática del cristianismo católico como referente, contradice el sano y universal entender de los conceptos de ecumenismo, diálogo interreligioso y libertad religiosa, ya que la propuesta a priori de un marco doctrinal, coloca a las diferencias como propuestas inferiores dentro de una estructura verticalista (p. 87).</p> <p><u>A modo de tercera conclusión:</u> Es sospechosa la respuesta la respuesta de la Sra. Ministra de Educación, con relación al recurso constitucional colocado por mi persona ante el Ministerio de Educación Pública, indicando que:</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>b) <i>“coadyuva a la formación integral del estudiantado dentro del sistema educativo costarricense”</i>, lo cual coloca en entredicho la democratización de la asignatura, dado que la misma - como se ha expuesto- no incluye a la universalidad de creencias y no creencias de las personas estudiantes, por lo cual, no está alcanzando su coadyuvancia integradora a la totalidad de la población, antes bien excluye con un criterio de inclusión. La Educación religiosa, por otro lado, parece responder a una imposición cultural adultocentrista a partir de un criterio de mayoría política, entrando en contradicción con el Artículo 1 de la Constitución Política, la neutralidad religiosa en el entorno educativo, entre otros (p. 87, 88).</p>
--	--	--	--	--	--