



Revista de Educación Religiosa

Volumen 1, N°2, 2019



**Instituto
Escuela de la Fe**
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

“El recelo que evidencia hoy gran parte de la población ante la Iglesia Católica, ha de motivar una revisión y un cuestionamiento crítico de parte de quienes somos agentes de educación religiosa, particularmente acerca de las razones de lo que hacemos y de la forma en que lo realizamos. A este discernimiento educativo-religioso permanente, que requerirá de no poca experimentación y ensayos, quiere contribuir *Revista de Educación Religiosa*”.

Revista de Educación Religiosa

Volumen 1, N°2, 2019

Instituto Escuela de la Fe
Universidad Finis Terrae

Editor:

Mg. Javier Díaz Tejo

Consejo Asesor:

Dr. Enrique García Ahumada

Seminario Pontificio Mayor, Arquidiócesis de Santiago, Chile.

Dra. Carolina López Castillo

Universidad Católica de Costa Rica, Costa Rica.

Dra. © Gladys Coronado Núñez

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.

Colaboración:

Corrección de estilo: © Mg. José Rojas Ponce

Traducción: © Mg. Paulina Beiner Gajardo

Ediciones Universidad Finis Terrae

Av. Pedro de Valdivia 1646, Providencia

Teléfono: (56-2) 2420 7416

www.uft.cl

Edición: Santiago Aránguiz Pinto

Diseño: Francisca Monreal

ISSN: 2452-4379

Registro de Propiedad Intelectual N°302.259

Santiago de Chile

2019

DOI 10.38123/fer.v1i2



ÍNDICE

EDITORIAL	7
<i>Javier Díaz Tejo</i>	
ARTÍCULOS	
HACIA UNA PASTORAL CON JÓVENES PARA-INSTITUCIONALES	9
<i>César González Núñez y Lorena Basualto Porra</i>	
ESPIRITUALIDAD Y SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO: UN ACERCAMIENTO URGENTE	37
<i>Cristián Prado Medel</i>	
LA DIDASCALIA, OLVIDADA FUNCIÓN ESENCIAL DE LA IGLESIA	61
<i>Enrique García Ahumada fsc</i>	
LOS FISCALES DE CHILOÉ COMO EJEMPLO DE EFECTIVOS AGENTES TRASMISORES DE LA FE CRISTIANA	87
<i>Juan P. Sepúlveda Hernaiz</i>	
DESARROLLO ESPIRITUAL EN LA ESCUELA. ACERCAMIENTO DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTIVOS	103
<i>Mónica Hernández Del Campo y Miguel Á. González Chávez</i>	
RESEÑAS	123
AGRADECIMIENTOS	131
SOBRE <i>REVISTA DE EDUCACIÓN RELIGIOSA</i>	133

EDITORIAL

Tengo el gusto de presentarles el segundo número de *Revista de Educación Religiosa*.

En esta ocasión, César González y Lorena Basualto nos invitan a considerar nuevos aspectos del tradicional desafío eclesial de evangelizar a los jóvenes. Para ello, toman en cuenta rasgos del nuevo contexto sociocultural, diversos modelos pastorales, problematizando la inclusión de quienes buscan sentido a sus vidas fuera de los habituales límites de la acción eclesial.

Cristián Prado, así como Mónica Hernández junto a Miguel Ángel González, cada uno desde una perspectiva diferente, nos ayudan a comprender y reflexionar acerca del valor de la espiritualidad como objetivo transversal de aprendizaje para todos los escolares de Chile, así como algunas de las dificultades, tanto teóricas como prácticas, en ponerla por obra por parte de los responsables. El Hno. Enrique García ofrece antecedentes que invitan a cuestionar el lugar que efectivamente se le otorga a la educación cristiana al interior de la Iglesia Católica. Juan Pablo Sepúlveda, por su parte, le da relevancia al rol que aún hoy siguen cumpliendo aquellos destacados laicos denominados “fiscales” en la isla de Chiloé, un servicio evangelizador tan original de nuestras tierras como estratégico para un nuevo concepto de misión.

Tal como es posible apreciar a partir de los artículos que se presentan en este y en el número anterior, la educación religiosa cubre un área muy vasta, con múltiples asuntos, algunos extremadamente complejos. Pero, como si la complejidad inherente a esta área del saber no bastara, la Iglesia Católica en particular está enfrentado un gravísimo problema de *confianza* provocado especialmente por

las múltiples denuncias de abusos sexuales por parte de miembros del clero, así como por lo que se ha ido conociendo acerca de las estrategias de encubrimiento y silencio cómplice de muchos de sus responsables. Una de las implicancias de esto es que tal opinión negativa influye, indirectamente, en el interés y apertura de jóvenes y adultos hacia las ofertas formativas de distinto tipo que llevan adelante, con mucho celo y vocación, una multitud de catequistas, profesores de Religión, mamás y papás en sus hogares, misioneros, animadores de experiencias asociativas, etc.

El recelo que evidencia hoy gran parte de la población ante la Iglesia Católica, ha de motivar una revisión y un cuestionamiento crítico de parte de quienes somos agentes de educación religiosa, particularmente acerca de las razones de lo que hacemos y de la forma en que lo realizamos. A ese discernimiento educativo-religioso permanente, que requerirá de no poca experimentación y ensayos, quiere contribuir *Revista de Educación Religiosa*. En caso contrario, me parece, seremos como aquellos miembros de la orquesta del Titanic, que ejecutaban, de modo meticuloso y con maestría, bellas melodías... mientras al barco se hundía.

Javier Díaz Tejo
Director de Investigación y Publicaciones
Instituto Escuela de la Fe
Universidad Finis Terrae

ARTÍCULOS

HACIA UNA PASTORAL CON JÓVENES PARA-INSTITUCIONALES *TOWARDS A PASTORAL WITH PARA-INSTITUTIONAL YOUTH*

César González Núñez¹ y Lorena Basualto Porra²
Equipo Inspectorial de Pastoral Juvenil-
Congregación Salesiana Chile

RESUMEN

Los jóvenes han representado siempre un sector social muy sensible para la Iglesia, y en la búsqueda de las respuestas pastorales necesarias que favorezcan un acercamiento de ellos a la persona de Jesús y su mensaje, se hace necesario un primer acercamiento para entender por dónde transita la realidad juvenil respecto de la experiencia creyente o adhesión eclesial, y, así, tener una adecuada valoración de aquello que ha realizado la Pastoral Juvenil en este intento.

Hoy estamos ante un nuevo sujeto pastoral: jóvenes que dentro de la Iglesia demandan nuevas formas de vivir el Evangelio, como también jóvenes de sectores excluidos socialmente, respecto de quienes el Papa Francisco entiende que la sociedad considera que son

ABSTRACT

Young people are, and have been, a very sensitive social sector for the Church, and to the searching for pastoral responses, which favor an approach to the person of Jesus and his message. An initial approach is necessary, where youth reality goes through the believing experience or ecclesial adhesion, as well as to what Youth Pastoral has done in this attempt.

Today we face a new pastoral subject: young people, who within church, demand new ways of living the Gospel, together with young people from socially excluded sectors that Pope Francis calls "disposable" for society. The evangelizing arrival in this sector of young people becomes more acute and approachable as we have a better understanding of the subculture(s) that involves them in

1 cgonzalez@salesianos.cl

2 lbasualto@salesianos.cl

“descartables”. La llegada evangelizadora a este sector de jóvenes se hace más urgente e ineludible, en la medida que tengamos una mejor comprensión de la subcultura que los involucra, de manera que así se favorezca el encuentro pastoral desde una perspectiva más testimonial y dialogal. El artículo propone una metodología de análisis documental, con el propósito de elaborar una propuesta de pastoral situada.

PALABRAS CLAVES

Pastoral juvenil, jóvenes para-institucionales, pertenencia religiosa, formas de acompañamiento, pastoral del engendramiento.

a way that favors the pastoral encounter from a more testimonial and dialogical perspective. This article proposes a methodology of documentary analysis with the purpose of elaborating a situated pastoral proposal.

KEY WORDS

Youth pastoral, young para-institutional, religious belonging, forms of accompaniment, pastoral of begetting.

INTRODUCCIÓN

Abordar temas de Pastoral Juvenil implica considerar dos perspectivas: una de ellas se refiere al concepto mismo de juventud, y otra, a la consideración de lo que la Iglesia puede ofrecer a los jóvenes. Ambas dimensiones son complejas de analizar, pues poseen tal alto grado de transformación y dinamismo que en muchas ocasiones resultan imposibles de abarcar; como afirma Castillo (2018), “es demasiado mundo juvenil para tan estrecha iglesia y pastoral” (p. 159). De ahí, el acierto del Papa Francisco en convocar al Sínodo de los jóvenes como un tiempo privilegiado de “escucha” y punto de partida de cualquier propuesta evangelizadora. Ciertamente que escuchar a los jóvenes tiene como consecuencia que la Iglesia deba asumir nuevos desafíos, por lo que diseñar una propuesta evangelizadora juvenil es un imperativo pastoral. Al respecto, el Sínodo de los Obispos (2018a), ha sido enfático en afirmar que una propuesta pastoral debe considerar a todos los jóvenes, además de estar abierta a las necesidades del mundo juvenil; no debe tener miedo a innovar y, sobre todo, fundamentarse en una comunidad eclesial que sea testigo del amor de Cristo.

El objetivo de este artículo es realizar una propuesta de renovación de la Pastoral Juvenil en Chile, apostando por una Pastoral “del engendramiento”, cuyo sujeto es un joven “para-institucional” que requiere de una metodología y un tipo de diálogo que considere sus características culturales específicas.

Para alcanzar dicho objetivo, se utilizó el método de investigación bibliográfica, entre cuyas fuentes principales están el Sínodo de los Obispos (2018a), el Magisterio Latinoamericano sobre los Jóvenes, el texto de la Comisión Nacional de Pastoral Juvenil (2018), investigaciones pastorales del Instituto Superior de Pastoral de Juventud (ISPAJ) y diversos estudios respecto de realidades juveniles y aportes de pastoralistas.

El texto se ordena en tres apartados. El primero da cuenta de las realidades juveniles desde la experiencia de la fe, considerando

el ambiente nacional con respecto a los contextos juveniles y su percepción respecto de la fe, la religión, Dios, la participación eclesial y sus cosmovisiones de vida; de acuerdo a esto, esta sección finaliza sintetizando la realidad juvenil desde un nuevo sujeto pastoral denominado con el neologismo de *para-institucional*. En el segundo acápite se analiza la importancia de los métodos y los diferentes modelos formativos que la Pastoral Juvenil ha utilizado en Chile durante las últimas décadas. Finalmente, en el tercer apartado, se propone la Pastoral juvenil *del engendramiento* desde los ejes del kerigma, la kénosis, la hermenéutica y la narrativa, proponiendo una pedagogía del diálogo transcultural, para lo cual necesariamente se requiere un nuevo agente pastoral.

I. REALIDADES JUVENILES DESDE LA EXPERIENCIA DE LA FE

Desde hace algunos años las investigaciones relativas a los jóvenes se han transformado en verdaderos estudios de juventudes. El plural asignado al sustantivo juventud se fundamenta en que las realidades juveniles son muy diversas, no pudiendo homogenizar el concepto de juventud considerando el factor etario o tampoco desde una concepción tradicional de la cultura (Brito, Basualto, 2018). De esta manera, como señala Baeza (2003), aunque convencionalmente se considera que los jóvenes poseen un rango de edad entre 15 y 24 años, la temática juvenil no se podría abordar sólo desde una dimensión cuantitativa, sino que depende de factores contextuales. Es más correcto considerar a los jóvenes como personas que forman parte de un sector social, donde el estatuto epistémico sitúa a la juventud como un constructo social determinado por un espacio cultural, en que están asociados un modo particular de “pensar, sentir, percibir y actuar” dentro de unas “coordenadas espacio-temporales, en un tiempo histórico específico y en una realidad socioeconómica en particular”. (Baeza, 2003, p. 3)

Por este motivo, cuando se titula este apartado como “realidades juveniles”, se está haciendo la opción de abordar el tema desde una dimensión cultural, donde los jóvenes se consideran y analizan desde la diversidad, aspecto que importa connotar en el desarrollo de este artículo.

1.1. Acercamiento a las realidades juveniles en el contexto nacional

Frente a una realidad social globalizada, el estado de los jóvenes a nivel mundial no se distancia de los escenarios de éstos a nivel nacional. Es por este motivo que el presente apartado se inicia utilizando el “*Instrumentum laboris*” del Sínodo de los Obispos (2018a), que tuvo el mérito de escuchar a más de quince mil jóvenes a través de reuniones y consultas sobre diversos temas que se refieren a su propia identidad, visión de mundo y percepción de la Iglesia. A partir de este documento se puede esbozar el rostro del joven del siglo XXI, el cual presenta algunas características muy concretas, a saber: habita un mundo globalizado, digital y tecnificado; busca el sentido de su vida; promueve causas nobles de justicia social y es inclusivo respecto de la diversidad. Se comprende integralmente desde su realidad corporal, afectiva, racional, relacional, teleológica y espiritual. Valora la familia, la educación, los amigos, el trabajo y todo tipo de expresión artística, deportiva y comunitaria. Todo lo anterior con base en caminos aún no transitados, impregnando lo tradicional de novedad.

Por otra parte, su vida y esperanzas se ven amenazadas por la desigualdad, la discriminación, las dificultades de acceso a la educación; la violencia y la pobreza; la migración forzada y la guerra. Todo esto, entre otros riesgos, produce en las jóvenes adicciones, temores, desconfianza en las instituciones, delincuencia, suicidio, entre otras graves consecuencias.

Ahora bien, según algunos datos cuantitativos obtenidos en diversas fuentes que levantaron información a propósito de la visita del Papa Francisco a Chile y con motivo del Sínodo de los jóvenes,

se puede aludir a Latinobarómetro (2018), donde se señala que el 45% de los chilenos se declara católico. Esta cifra comienza a caer significativamente desde 2010, cuando se descubre el caso Karadima y diversos eventos de abuso sexual en Chile. Como señalan Brito y Ramis (2018), frente a esta situación “el pueblo de Dios está en *shock* puesto que se han derribado paradigmas de lo que históricamente ha significado la seguridad, la confianza, la incondicionalidad” (p. 128).

Con respecto a la realidad juvenil, el INJUV (2015), aplicó una encuesta donde se pregunta sobre la identificación religiosa de los jóvenes, pero no pregunta específicamente por la religión que se practica. El resultado muestra que la identificación con una religión disminuyó notablemente en un período de aproximadamente veinte años. Así, el año 1997 el 91% de los jóvenes manifestaba poseer una identificación religiosa, mientras que el 2015 disminuye considerablemente a un 51%. Si se desglosan estos datos, el perfil de las personas que mayoritariamente muestran identificación religiosa son mujeres entre 15 y 19 años, de nivel socioeconómico bajo y con un nivel educacional secundario. Frente a la pregunta sobre la participación en alguna organización religiosa o espiritual, el 13% de los jóvenes responde que participa activamente, mientras que la mayor subscripción de los jóvenes está en los clubes deportivos con un 20,3% (INJUV, 2015).

Por otra parte, la encuesta ADIMARK (2017), indica que en Chile el 50% de los jóvenes entre 18 y 24 años declara adherir al credo católico. Sin embargo, cuando se les preguntan otros aspectos, como la práctica de la fe en sus futuros hijos, los jóvenes que señalan que les gustaría que fueran creyentes suman un 46%; que practiquen activamente su religión, un 21%; que asistan a un colegio religioso un 14%, en tanto que un 9% señala que le gustaría que su hijo/a optara por una vocación religiosa.

En razón de estas cifras se puede estimar, como señala Díaz (2016), que en las nuevas generaciones habrá un porcentaje significativo de jóvenes que afirmará no tener ninguna religión. Sin embargo, eso no significa necesariamente que se declaren agnósticos o ateos, sino que

se definen a sí mismos como personas espirituales, pero no religiosas. Incluso afirman creer en Dios y en Jesucristo como Hijo de Dios.

En un análisis más cualitativo de las realidades juveniles chilenas con respecto a la fe, es muy significativo un documento escrito por los participantes de la Comisión Nacional de Pastoral Juvenil (2018). Principalmente, porque es primera vez que son los propios jóvenes quienes realizan un discernimiento sobre su vida eclesial, y no son los adultos con “espíritu juvenil” quienes expresan como estos deberían ser.

En este documento, los jóvenes señalan que esta nueva generación presenta “un desencuentro entre creencia y adherencia formal a la vida eclesial” (Comisión Nacional de Pastoral Juvenil, 2018, p. 12). Las causas de esta situación provienen de una iglesia-institución distanciada de la humanidad y de la persona de Cristo, además de una praxis escandalosa en materia sexual y de poder. Los jóvenes demandan dentro de la Iglesia espacios de escucha, participación y promoción de liderazgo, y se conciben a sí mismos como lugar teológico, pues señalan que “somos los interlocutores por excelencia de esta hora eclesial, para pasar de ser objetos de nuestras acciones pastorales y sociales a sacramentos de la presencia de Dios” (Comisión Nacional de Pastoral Juvenil, 2018, p. 13).

Otro aspecto destacado de esta generación es caracterizarlos como individuos “moratorios”, concibiendo a la juventud como una etapa de prórroga de la adultez definitiva, en la que se deberían asentar los “principios de autonomía, compromisos y opciones definitivas” (Comisión Nacional de Pastoral Juvenil, 2018, p. 18). El peligro de esta visión es desvalorizar a los jóvenes en su realidad y considerarlos como sujetos que adolecen de adultez, pues se les critica que retrasan en demasía compromisos más definitivos que tradicionalmente se expresaban en la vida matrimonial o consagrada. Es por este motivo que ellos señalan la necesidad de respetar sus vivencias que incluyen los estudios, la iniciación a la vida laboral, la participación ciudadana, la vida afectiva y sexual, entre otras dimensiones.

En contraste a esta juventud que puede alcanzar los favores de la sociedad de bienestar, se encuentran los jóvenes que ni estudian ni trabajan, alcanzando en Chile un 20%. La mayoría son mujeres embarazadas o que tienen hijos a su cuidado y pertenecen a la población más vulnerable del país. En definitiva, son el rostro vivo de la “escandalosa segregación social y, por tanto, un elemento estructural y estructurante de la realidad socioeconómica y cultural chilena” (Comisión Nacional de Pastoral Juvenil, 2018, p. 22).

1.2. Un nuevo sujeto pastoral *para-institucional*

El análisis de las realidades juveniles muestra que los jóvenes chilenos castigan la acción de la Iglesia frente a los casos de abuso de poder, sean estos de conciencia o sexual; sobre todo, considerando que son ellos las principales víctimas de estos abusos. Es por este motivo que los jóvenes que participan en experiencias comunitarias intraeclesiales afirman que existe un desencuentro entre la búsqueda personal de Dios y la mediación eclesial. De allí que la Iglesia se manifieste para los jóvenes como “prescindible” en su búsqueda espiritual (Silva, Romero y Peters, 2010, p. 211). A su vez, la realidad chilena constata que existe un segmento de jóvenes en condiciones de pobreza que no participa de las instituciones tradicionalmente socializadoras como la familia, los centros educativos, espacios laborales ni menos eclesiales, configurando, según González (2018), “dinámicas sociales paralelas y/o compensatorias a la ausencia y limitaciones de participación en las vías institucionales formales que ofrece la sociedad” (p. 173).

En razón de estas realidades juveniles, es que se propone el neologismo *sujeto pastoral para-institucional, ad intra ecclesia y extra ecclesia*. Esto, debido a que muchos jóvenes que se consideran católicos desarrollan su espiritualidad y búsqueda cristiana más allá de la institución eclesial y, a su vez, el joven “descartado” de la sociedad se organiza fuera de las instituciones sociales.

En este sentido, el Sínodo afirma que los jóvenes *ad intra ecclesia* expresan que desean una Iglesia más auténtica, exigiendo a la jerarquía

que se constituya en “una comunidad transparente, acogedora, honesta, atractiva, comunicativa, asequible, alegre e interactiva” (Sínodo de los obispos, 2018a, n. 67). A su vez, sueñan con una iglesia más relacional, donde se acoja a todas las personas y se dialoguen temáticas actuales sin miedo ni prejuicios; una Iglesia comprometida con la justicia, sobre todo de los más pobres y de la tierra. En definitiva, una comunidad eclesial que viva con radicalidad el Evangelio de Cristo. Se considera a estos jóvenes “para-institucionales” porque muchas veces desarrollan sus actividades sin sentirse parte de la Iglesia. El Sínodo lo señala de la siguiente manera: “No es raro ver grupos de jóvenes, y también miembros de movimientos y asociaciones, poco insertados en la vida de las comunidades” (Sínodo de los obispos, 2018a, n. 31).

Por su parte, el Sínodo manifiesta una preocupación por el mundo joven en situación de marginalidad y pobreza, donde la Iglesia debe armarse de coraje “en la construcción de alternativas que eliminen la exclusión y la marginación, fortaleciendo la recepción, el acompañamiento y la integración” (Sínodo de los Obispos, 2018b, n. 12). Aún es válido el estudio del Instituto Nacional de la Juventud (1998), que daba cuenta de modos de asociatividad juvenil emergentes (“barras”, estilos musicales, punk, artistas callejeros, etcétera), que construyen y expresan un discurso identitario caracterizado por aspectos como la auto-gestión y autonomía frente al sistema; segregarse en sectores poblacionales como “su espacio” y a la noche como “su tiempo”, con clara definición territorial y fuerte tendencia a la rivalidad. Se trata de grupos integrados por personas de distintas edades, con liderazgos poco definidos, que son tolerantes al consumo de droga entre los participantes. Están alejados del sistema escolar y de la casa familiar, poseen experiencias esporádicas de trabajo formal y desarrollan algunas modalidades informales de obtener recursos económicos, tales como el “macheteo”³, la venta callejera,

3 El término “macheteo” es un chilenuismo propio de la cultura juvenil, de sectores urbano-populares, y refiere a la actividad de pedir dinero en la calle a los transeúntes,

el malabarismo en las esquinas y pequeños hurtos, entre otros. Características que aún son vigentes en este período y de allí que cabe denominarlos como *para-institucionales*.

2. MODELOS DE ACERCAMIENTO A LOS JÓVENES DESDE LA PASTORAL JUVENIL

Desde los años postconciliares la formación ha dado un giro antropológico de gran importancia: de una formación centrada en conocer las verdades de la fe para integrarlas a la vida y merecer así la recompensa de la vida eterna, se ha transitado a una formación que parte de una mirada creyente sobre la vida y la historia, permitiendo que el mensaje evangélico se actualice como una respuesta a las preguntas vitales, llenando de sentido la vida misma y proyectándola a su dimensión trascendente.

Una tarea permanente que afronta la Pastoral Juvenil es llegar a todos los jóvenes a través de diversas instancias formativas, sobre todo en un contexto de pluralismo cultural y religioso, donde surge aquel sujeto pastoral joven que antes hemos denominado *para-institucional*. En este contexto es necesario preguntarse qué modelo formativo es adecuado para evangelizar a este tipo de jóvenes. Es por este motivo que en este apartado se desarrollarán algunos modelos formativos utilizados por la Pastoral Juvenil chilena en las últimas décadas⁴, considerando que por años se generó e implementó en esta Pastoral⁵ una propuesta metodológica que aún está vigente en varios países de América Latina. Este método asume la lógica circular

metacomunicando una ambigua mezcla de solicitud y presión.

- 4 Como visión histórica de la Pastoral juvenil en Chile desde los años 1967 al 1988, que considera contexto y modelos formativos, es interesante revisar el estudio de H. Strahsbürger.sdb (1992).
- 5 Se trata del *Método de Formación Experiencial* creado por el Instituto Superior de Pastoral Juvenil (ISPAJ), organismo cerrado por decisión del Comité Permanente de la CECH en el año 2008. Este método aún está vigente en países de América Latina (CELAM-SEJ, 1995; CELAM, 2013).

de fe-cultura, que considera las experiencias vitales de los jóvenes, donde la experiencia grupal-comunitaria ofertada a ellos es el ámbito privilegiado para su desarrollo. Se podrían reconocer cuatro modos de acercamiento a los jóvenes, a la luz de lo planteado por el estudio de Díaz, Marx, y Villalta (2003), a saber:

- Formación de discípulos
- Formación para la muchedumbre
- Promoción humana
- Testimonial

2.1. Formación de discípulos

Es un modelo de evangelización explícita, cuya característica central consiste en favorecer un proceso de educación de la fe que incorpora la pastoral sacramental. Su objetivo es desarrollar una acción pastoral que convoque a los jóvenes a vivir una experiencia eclesial de seguimiento a Jesús como discípulos. Los procesos formativos en este modelo tienen en cuenta las necesidades de crecimiento de los jóvenes con una perspectiva más amplia que lo exclusivamente catequético. Sin embargo, esta formación tiene su lugar dentro del contexto de seguimiento, donde aflora con claridad el modelo más tradicional de evangelización: el papel de los agentes pastorales consiste en entregar a los jóvenes la formación, la catequesis y la evangelización de la cual carecen.

2.2. Formación para la muchedumbre

Este modelo combina la evangelización explícita y tácita, porque su principal preocupación consiste en favorecer una formación atenta a las necesidades de desarrollo personal de los jóvenes, poniendo en segundo lugar, si es necesario, la educación de la fe y la catequesis. Le interesan los jóvenes que están en otros espacios sociales, para ofrecerles participar en eventos puntuales como peregrinaciones, marchas, celebraciones masivas, instancias formativas y creación

de gratos espacios de fraternidad. Por este motivo, este modelo se preocupa de establecer una relación cercana y afectuosa con los jóvenes, buscando suplir sus carencias emocionales, creando un clima que los contenga.

2.3. Modelo de promoción humana

Es un modelo de evangelización implícita, que opta por la acción social como la mejor respuesta del Evangelio a la realidad de los jóvenes del mundo popular, en particular al sector social más empobrecido. Si bien es un modelo abierto al pluralismo en lo religioso, su interés se orienta a generar participación, organización y respuesta a las necesidades básicas insatisfechas. La formación se centra en fortalecer el logro de los objetivos de promoción humana.

La relación que se establece con los jóvenes está muy condicionada por ser ellos destinatarios de una acción que busca aportarles beneficios frente a sus carencias. No obstante, el agente pastoral tiende a gozar de un status de autoridad, puesto que aparece como el gestor de las acciones y el proveedor de los recursos. También hay preocupación por llegar a los que no participan. En general, su convocatoria tiene mayores posibilidades de encontrar eco, aunque los agentes pastorales resientan la participación “interesada” que sólo mide los posibles beneficios y no valora la experiencia de participar y desarrollarse.

2.4. Modelo testimonial

Este no es un modelo de acción pastoral desde el punto de vista formal. Sin embargo, lo es en la medida en que representa una opción evangelizadora que privilegia la presencia testimonial por sobre la acción pastoral más organizada. El objetivo de esta acción pastoral tiene la intencionalidad de poner el “estar” por sobre el “hacer”. Es el modelo que se muestra más abierto a pensar al destinatario como un interlocutor que aporta modos de ver y sentidos de vida que el agente pastoral no posee. Por lo tanto, lo hace crecer.

Así, la Pastoral Juvenil ha realizado una diversificación de propuestas pastorales triangulando estos modelos con otros factores contextuales, como las etapas de vida juvenil, la atención grupal o individual, el acompañamiento al proceso de discipulado y de educación de la fe, el mundo urbano o rural y el ámbito parroquial o educacional, entre otras consideraciones. Todas estas propuestas han buscado responder de un modo específico a las necesidades de sus diversos destinatarios y han tratado de proponer una formación evangelizadora de jóvenes que se acercan a la Iglesia buscando, con mayor o menor conciencia y compromiso, una experiencia religiosa. Sin embargo, un elemento común a todos los modelos es la insatisfacción que comparten los agentes pastorales frente a los logros, más bien escasos, que obtienen con la convocatoria a los jóvenes que no se acercan a la Iglesia. El problema es que estas evaluaciones no siempre son interpretadas autocríticamente y tienden a ser leídas como debilidades de los “destinatarios”.

No obstante, el modelo “testimonial” abre grandes posibilidades de llegar a aquellos jóvenes que no tienen a la Iglesia como un referente significativo para sus vidas, particularmente cuando éstos sufren abandono social. En esta perspectiva es que creemos que el Papa Francisco en el Documento final del Sínodo nos presenta nuevos frentes para repensar y trabajar con los jóvenes, para que la persona y el mensaje de salvación tengan cabida en el corazón de las nuevas generaciones. Se destaca una preocupación por el mundo juvenil en situaciones de marginalidad y pobreza, donde la Iglesia debe armarse “de coraje y participe en la construcción de alternativas que eliminen la exclusión y la marginación, fortaleciendo la recepción, el acompañamiento y la integración” (Sínodo de los Obispos, 2018b, n. 12).

3. PASTORAL DEL ENGENDRAMIENTO

El área de los “métodos” es muy delicada en la acción formativa de los jóvenes, en especial cuando se trata de compatibilizar con su lenguaje y sensibilidades. En esta línea de discernimiento se ubica la necesidad de renovación de modelos pastorales que en su metodología tienen esta dimensión hermenéutica. Los desafíos de una Pastoral Juvenil del futuro, dadas las nuevas insistencias que nos entregan las conclusiones del Sínodo sobre los jóvenes, van a ser importantes para replantear un tipo de respuesta pastoral que sea acorde a los nuevos tiempos. De ahí que parece interesante considerar algunas reflexiones que Jesús Rojano (2015) realiza sobre la Evangelización de los jóvenes ante el fenómeno cultural de la posmodernidad, donde se apuesta por un cierto tipo de evangelización, sin sacralizar ni demonizar la cultura occidental actual, pero sí considerando el momento histórico, como hizo San Pablo con el suyo, como favorable y propicio para la salvación, como un “*kairos*” (2 Cor 6,2). Por ello, importa preguntarse si ese contexto era tan diverso al actual, de modo que “todo cuanto hay de verdadero, de noble, de justo, de puro, de amable, de honorable, todo cuanto sea virtud y cosa digna de elogio, todo eso tenerlo en cuenta” (Fil 4,8).

La propuesta de los autores, para una renovación de la Pastoral Juvenil en Chile, es apostar por una Pastoral del Engendramiento que responda a un nuevo sujeto pastoral para-institucional. Este tipo de pastoral, según lo planteado por Bacq (2007), procura suscitar la vida en Cristo en forma integral; armonizar los diversos carismas desde una perspectiva tanto masculina como femenina; vivir comunitariamente en relaciones de reciprocidad, desarrollando en las parroquias “células eclesiales a escala humana” (p.5); crear estructuras de servicios y siempre renovadas según las necesidades; acompañar procesos y se proponga el Evangelio que abre la “puerta de la fe” (Act, 15,27).

Desde la perspectiva de la Pastoral del Engendramiento se proponen cinco ejes pastorales que permitirían un modelo de acercamiento a

los jóvenes para-institucionales *ad intra* y *ad extra*. Se podría decir que son elementos propios de la espiritualidad cristiana, pero desde una nueva perspectiva. Señala Bacq (2007):

“Los cristianos que entran en la perspectiva del engendramiento están convencidos de que el Evangelio invita a todos los seres humanos a llevar una vida auténtica, de acuerdo a sus conciencias (...) Los signos de los tiempos nos invitan a dejar que el Espíritu del mismo Cristo trace diversos caminos de vida para todos y cada uno. Respetar las conciencias es aceptar un despojamiento, una pérdida de dominio, una renuncia a la manipulación” (p.8).

Así, en esta perspectiva del proponer y acompañar, se proponen las siguientes dimensiones: *kerigma*, *kénosis*, hermenéutica, la narrativa y pedagogía del diálogo transcultural.

3.1. Kerigma

Hoy, para vastos sectores de la población chilena, parece más pertinente hablar de iniciación a la experiencia creyente que de transmisión de un mensaje heredado. Se trata de acompañar a muchos jóvenes en la búsqueda de sentido. Una búsqueda mucho más existencial que filosófica. Preguntas que no tienen muchas respuestas satisfactorias a la hora de ser planteadas, donde se juega la vida de tantos jóvenes, donde se espera que sus vidas no acaben en la nada. Por ello, la Iglesia chilena, en su preparación al Sínodo, pide estar a la escucha de las preguntas e inquietudes de los jóvenes (CECH, 2014), actitud pastoral que pocas veces surge de modo programado o sistemático, sino a golpe de experiencias vitales intensas. De tal manera que este objetivo pastoral se va posicionando lentamente, a costa de insistencias permanentes para acompañar procesos personales de cuestionamiento existencial, y ofrecer con respeto y convicción la Buena Nueva de Jesús como respuesta-propuesta de plenitud de sentido.

El ejemplo de Jesús en sus diálogos con la mujer samaritana (Jn 4,1-42), con los peregrinos de Emaús (Lc 24,13-35), con Zaqueo

(Lc 19, 1-10), con el ciego de nacimiento (Jn 9) y otros personajes, es un buen modelo pastoral para nuestra Iglesia actual. La respuesta de Pedro al tullido del templo de Jerusalén debiera oírse en las plazas, en los *malls* (de las grandes y pequeñas ciudades), en los barrios, universidades y colegios, en los patios virtuales de la ciudad posmoderna: “No tengo oro ni plata; pero lo que tengo, te lo doy: en nombre de Jesucristo, el Nazareno, ponte a andar” (Act 3,6). Hoy en día, para muchos jóvenes la posibilidad de dar sentido profundo a sus vidas vale mucho más que el oro y la plata.

La pregunta por el sentido suele estar escondida o subyacente, implícita, y se sigue formulando en diversas manifestaciones culturales: cine, teatro, literatura, canciones de rock o pop, entre otras; o sea, en aquellos nuevos ámbitos que les son más habituales y cotidianos a los jóvenes. También se intuye en los modos de vida alternativos y/o contraculturales. De todas formas, importa saber leer y acogerlos. Una condición para esto es la formación de los agentes educativo-pastorales para acceder a ello, entender la implicación e interés en estas manifestaciones culturales donde los jóvenes están insertos. Es un momento cultural muy urgente para invertir en personas, tiempo y recursos en lo que ya en su momento Pablo VI (1975) llamaba “pre evangelización” (n. 51) y que hoy cobra mayor atención o urgencia.

Por otra parte, lo anterior no significa abandonar o descuidar la reflexión sobre las experiencias de sentido que se mueven entre razón y fe. Una religión que abandone la preocupación racional llega a ser peligrosa ante las múltiples ofertas “espiritualistas” de carácter fundamentalista o de tipo esotérico. El desafío es cómo presentarla con un lenguaje inteligible para ser realmente “pastoral”, y que no sean meras elaboraciones metafísicas, lejanas de la vida cotidiana y que, por el contrario, pueden llenar de sentido la vida. La oferta pastoral es incompleta si no llega a conciliar ambos aspectos (razón y fe), particularmente cuando la cultura posmoderna demanda mucha más formación teológica, sobre todo a los agentes educativo-pastorales, de manera que puedan ofrecer el mensaje de manera atractiva y sorprendente, como fue (en el estilo del lenguaje de su época) el primer

kerigma cristiano de los discursos de Pedro y Pablo. Ciertamente, este tipo de anuncio es más fácilmente acogido por los jóvenes para-institucionales *ad intra ecclesia*. Pero justamente el anuncio de la Buena Nueva adquiere características diversas, en la medida en que los jóvenes acogen el Evangelio como novedad y puedan surgir nuevas experiencias de fe, a diferencia de la cristiandad, donde se establecían claramente las condiciones canónicas que era necesario cumplir para ser considerado católico y recibir los sacramentos (Bacq, 2007).

Por su parte, para los jóvenes para-institucionales *ad extra ecclesia*, posiblemente sea más difícil presentar el kerigma por su vulnerabilidad psicosocial, y también por su actitud rebelde a un mensaje que proviene de una institución que ha perdido la confianza en la calidad humana de los encuentros sociales. Pero, como señala González (2018), en “sus palabras expresan experiencias vitales y humanizantes” (p. 177), por lo que es “posible conocer con más profundidad qué significa para ellos su pobreza y cuáles son los elementos que sustentan o afectan su autoconfianza, la confianza en los otros, y en los principios por los cuales se rebelan” (p. 177). Esta es una puerta de entrada a un anuncio kerigmático donde la persona de Cristo pueda ser significativa, porque encarna un modo humano de vivir que cuestiona “vivamente y de manera pública algunas dinámicas de la cultura contemporánea que desnaturalizan la dignidad humana” (Bacq, 2007, p. 8).

3.2. Kenosis

Nada es más convocante y natural para el mundo joven que la acción solidaria por quien está necesitado(a). El hecho de servir les brota desde su epidermis como una manifestación de disponibilidad generosa que está en su modo de ser, como expresión de hacerse solidarios del dolor ajeno. Por este motivo, la Pastoral Juvenil, más que desarrollar una solidaridad emotiva y romántica, debe fundamentar la acción solidaria en el bautismo, porque “la praxis social responsable no es un sobreañadido a la fe, sino que es parte fundamental de su vivencia” (Aros, 2018). Por tanto, es necesario incorporar en el itinerario de fe

ofrecida a los jóvenes el actuar kenótico de Jesús que trasciende toda filantropía, y la enseñanza social de la Iglesia que fundamenta todo compromiso social. Ciertamente, para los jóvenes para-institucionales *ad extra ecclesia*, la solidaridad es una necesidad y posibilidad de crear nuevas instancias de experiencias comunitarias que podrían estar iluminadas desde la fe.

Ello invita, a su vez, a que tales procesos sean acompañados por verdaderos maestros del espíritu que no hablen de discursos previamente aprendidos, sino desde su propia experiencia, dado que nadie da de lo que no tiene; resulta más convincente. Es más verdadero decir que en la interacción pastoral no somos nosotros quienes damos a Dios a los otros, pues nunca poseemos a Dios, sino que Él nos posee a nosotros. Y está en todos, también en el interlocutor aparentemente sin fe o alejado de la fe. El arte está en hacer aflorar preguntas y experiencias que nos permitan descubrir juntos a Dios ya presente en la realidad de cada uno. En este sentido es paradigmático el ejemplo del encuentro de Felipe con el etíope (Hech. 8, 26-40).

Se trata, por tanto, de una experiencia kenótica que es necesario realizar por parte de los agentes pastorales y por toda la comunidad eclesial. Estos jóvenes para-institucionales, según González (2018), necesitan de procedimientos pastorales menos verticales y más participativos, favoreciendo su movilización social autónoma, lo cual implica “otorgar cuotas de poder a los jóvenes destinatarios para la toma de decisiones sobre el proceso de intervención” (p. 177). De esta manera:

“Aceptar y respetar la autonomía de los jóvenes conlleva el gran desafío de “re-aprender” el rol del interventor socioeducativo y/o agente pastor al; pues se trata de consolidar una identidad que no necesita estigmatizar al “otro” para hallar su propio sentido y espacio social. En efecto, el encuentro con el “otro” en esta perspectiva no deja de ser un terreno complejo, ambiguo y, por tanto, peligroso para la identidad y rol educativo que comúnmente se construye tradicionalmente a través de claras fronteras físicas y psicológicas”. (González, 2018, pp. 177-178)

Esta dimensión kenótica de la pastoral está en estrecha relación con aquello que señala Bacq (2007) en la Pastoral del Engendramiento, en cuanto a que el anuncio de la Buena Noticia debe “respetar las conciencias, es aceptar un despojamiento, una pérdida de dominio, una renuncia a la manipulación” (p. 8).

3.3. Hermenéutica

Se podría caracterizar esta época como hermenéutica por ser un tiempo privilegiado para recuperar o actualizar ciertos modos de acción pastoral, donde el ejemplo paradigmático del camino de Emaús nos ayuda a reinterpretar la experiencia vital en confrontación con la Escritura. Es interesante darse cuenta en la escena de Emaús que el punto culminante es lo vivencial más que lo intelectual. “¿No ardía nuestro corazón cuando nos hablaba en el camino? (Lc, 24, 32).

En esta misma línea, la invitación del Papa Francisco (2018) a los jóvenes chilenos es que se pongan en estado permanente de discernimiento ante los acontecimientos de la vida, inspirándose en la pregunta que solía hacer el padre Hurtado, “¿Qué haría Cristo en mi lugar?”. Se torna un desafío a la Pastoral Juvenil el ayudar a los jóvenes a saber interpretar los grandes principios que sustentan su vida, pues no hacen suyo aquello que no comprenden o que no saben explicar con sus propias palabras.

Ciertamente que en la acción pastoral para la iniciación y/o transmisión de la fe, a la hora de interpretar la Escritura, la persona de Jesucristo vivo es el criterio fundamental. Ello obliga a poner en crisis una fe infantilizada o poco cultivada. Y, a la vez, es una oportunidad para promover procesos de iniciación a la fe más parecido al catecumenado de los primeros siglos; al mismo tiempo, enseñar al agente pastoral a distinguir lo esencial de la fe de lo accidental o secundario.

En los tiempos actuales, ante un supermercado de sentidos ofertados a los jóvenes, se precisa recuperar ciertos modos de acción pastoral con claras raíces bíblicas, recuperando un modo de narrar

el Evangelio con un lenguaje asequible al léxico juvenil, con una lectura más vivencial de la Palabra que recoge la vida cotidiana. Es el logro que en algunas experiencias va dando con acierto diversas adaptaciones de la *Lectio Divina*, y que remite a la invitación del Concilio Vaticano II de poner la Escritura en manos del pueblo cristiano (Benedicto XVI, 2010).

Los nuevos instrumentos que nos ofrece la sociología a la hora de analizar el entorno socio cultural, en conjunción con la lectura espiritual de la Escritura, puede ayudar a los jóvenes (a todos), a dar a la pregunta “¿Qué haría Cristo en mi lugar?” respuestas sólidas que no sean meras recetas piadosas intrascendentes, como suele suceder.

Finalmente, aunque es legítimo que el agente pastoral ante estos jóvenes para-institucionales trate de presentar el mensaje de Cristo tratando de “convencer”, es importante, como señala González (2018) “que la co-responsabilidad con el “otro” constituye, básicamente, transacciones entre iguales”. Por tanto, la lectura que hace el joven del Evangelio es tan válida como una lectura ortodoxa.

3.4. Narrativa

Ya el Papa Pablo VI (1975) nos advertía acerca de la importancia de anunciar el Evangelio con el lenguaje de cada época. A Jesús le entendía la gente del pueblo cuando anunciaba las buenas noticias, hasta el punto de darse cuenta de que “jamás un hombre ha hablado como habla ese hombre” (Jn 7, 46). Es urgente, entonces, conocer y emplear el juego lingüístico de “la gente normal”. Si el mensaje no es comprendido, ¿cómo va a ser considerado? Una característica de los jóvenes de hoy es aburrirse de los lenguajes pesados. ¿Por qué no intentar aplicar el conocido lema pedagógico de “enseñar deleitando”? Un lenguaje muy propio de la cultura posmoderna es el simbólico, que habla más a la dimensión afectiva, aunque no descuida lo intelectual, pero no lo privilegia. También eran simbólicas las parábolas de Jesús.

Por ejemplo, la valoración del lenguaje estético y la belleza en la praxis pastoral empleando la pintura, la escultura, la danza, el

teatro, el cine y las redes sociales, en la iniciación o transmisión de la fe. Hoy los jóvenes tienden a molestarse si dedican tres horas a ver una película y analizarla. Prefieren comentar breves video-clips. Por lo mismo, la acción pastoral se enriquece si cuida la dimensión lúdica. Ciertamente, no se busca un gozo superficial o evasivo, sino la alegría profunda del encuentro con la persona de Jesús.

Además del lenguaje simbólico, la posmodernidad ha descubierto el lenguaje narrativo. Entonces, se trata de recuperar un cristianismo que narre de modo fresco y vivo el Evangelio, aspecto en que el pastoralista salesiano Ricardo Tonelli (1996) insistió por años. Aquí se afirma que las definiciones científicas o metafísicas se explican, en cambio, las historias se narran. El mensaje judeocristiano es particularmente la narración de una grandiosa historia de salvación. Como señala Pellegrino (2017), se trata de propiciar en la acción pastoral el método narrativo-autobiográfico, donde más que enfatizar el aprendizaje de conceptos o de ideas, se evangelice desde el relato de la propia historia de vida para revisitarla e integrar categorías de liberación y esperanza.

3.5. Pedagogía del diálogo transcultural

Al igual que el diácono Felipe, el acompañante está llamado a obedecer la llamada del Espíritu a salir y abandonar el recinto de los muros de Jerusalén, figura de la comunidad cristiana, para ir a un lugar desierto e inhóspito, quizás peligroso. Una vez que lo haya alcanzado, debe encontrar la manera de entablar una relación con el viajero extranjero, para suscitar una pregunta que tal vez aquel nunca se hubiera formulado de manera espontánea (Act 8, 26-40). En este punto está una de las implicancias del llamado del Papa Francisco (2013), la de apostar por una Pastoral Juvenil “en salida”.

Desde esta perspectiva transcultural, será necesario salir al encuentro de los jóvenes para-institucionales, buscándolos en las esquinas, en las veredas de las plazas, frente a los juegos de video o en las muchas veces improvisadas canchas deportivas. Es el primer momento del

proceso de una Pastoral Juvenil Transcultural. Es el paso inicial que nos lleva a abandonar el espacio conocido, atravesando la frontera no sólo territorial sino cultural que nos separa. De hecho, físicamente, aunque compartimos territorio y nos cruzamos en los lugares comunes de nuestro barrio casi todos los días, culturalmente hemos estado y estamos separados por fronteras invisibles que no pocas veces sentimos como inexpugnables. La perspectiva transcultural implica romper el velo de invisibilidad que nos separa para hacernos mutuamente visibles y, principalmente, propiciar que este encuentro en la diversidad sea una experiencia significativa para todos sus participantes.

No obstante, más allá de la experiencia comunitaria, la importancia radica en optar por un método donde el diálogo cobre mayor fuerza, enfrente dos mundos de conciencia e impida dañar la confianza y la cercanía. Percatarnos que, como seres humanos, aunque pertenezcamos a subculturas diferentes, somos iguales a todos, parecidos a otros y distintos de todos. Diálogo que desde ya confirma al otro como existente y valioso, lo cual es la base primordial del mensaje evangélico.

Por ello, hoy existe consenso en la necesidad de adoptar un estilo más dialogante en la educación de la fe. Sin embargo, no se ha superado del todo el modelo deductivo de trasmisión del Mensaje. Muchas veces el diálogo no es más que una técnica que permite comprobar si los contenidos entregados han sido comprendidos.

Si contrastamos esta manera de abordar la educación de la fe con los patrones culturales de los jóvenes, es fácil comprender la enorme distancia comunicacional que se produce. El diálogo que los jóvenes anhelan y exigen pasa por el dinamismo, la progresividad y la fuerza subjetiva, las que se consideran hoy indispensables para toda decisión plenamente humana. No es raro, entonces, que los jóvenes experimenten en la Iglesia la sensación de estar viviendo en un lugar en que se habla otra lengua.

En este contexto se inscribe el desafío aún pendiente de proponer una metodología de evangelización que permita a los jóvenes que ya conocen a Jesús actualizar el mensaje como respuesta a su vida y,

para quienes no lo conocen, abrirse con mayor confianza al sentido y la trascendencia.

La eficacia de la evangelización se logra cuando el Mensaje, de ser Palabra de Dios, llega a ser también palabra de los hombres. Para esto es indispensable que la evangelización asuma las experiencias de los jóvenes y les hable en su lenguaje. Este acento antropológico en la evangelización actual tiene su correlato en la función que cumple la fe. La fe cumple una función de resignificación y de crítica profética de las experiencias cotidianas, asume lo humano y lo inscribe en el horizonte de lo divino. Por tanto, hay verdadera integración de la vida y la fe cuando el conjunto de la propia vida se refiere a Jesucristo y su mensaje como principio unificador, que orienta la interpretación de las situaciones de vida y desencadena una práctica nueva.

CONCLUSIÓN

Se ha constatado en la práctica que la Pastoral Juvenil se ha abocado a los jóvenes con quienes tiene coincidencia en su mirada del mundo y de la fe. Sin embargo, estos jóvenes tradicionalmente pertenecientes a la Iglesia, hoy levantan demandas que la Iglesia institucional está en búsqueda de responder. Por ello, los jóvenes para-institucionales *ad intra ecclesia* empiezan a desarrollar caminos de fe y espiritualidad renovados más allá de las fronteras de la Iglesia.

A su vez, nos hemos preguntado por los jóvenes más pobres, cuyas dinámicas culturales están lejos de la cultura eclesial. ¿Cómo hacer pastoral con jóvenes cuyas dinámicas de significados y modos de ver y valorar el entorno se alejan de la “cultura católica”?

La tendencia general suele hacer una descripción errónea de los jóvenes que son parte de otra dinámica de significados, cayendo en juicios peyorativos o en cierto mesianismo político o religioso. En general, estos jóvenes, junto a sus redes sociales, suelen ser percibidos como gente con carencias de algún o de todo tipo, y con relación a las cuales la acción social, las instituciones o la Pastoral Juvenil, se

autoproclaman como portadoras de la tarea de “transformar” sus vidas desviadas y/o “integrarlos” a la sociedad.

Para el caso de la Pastoral juvenil, lo cierto es que más allá o más acá de las carencias de estos jóvenes, ellos configuran una red de significados autónoma y diferente de lo que sucede con los que comúnmente participan en la dinámica pastoral cotidiana. Es decir, ellos son una “subcultura” que se auto-sostiene en su propia dinámica, la que la Pastoral Juvenil no sólo no comparte, sino que, básicamente desconoce.

De ahí que se hace necesario plantearse la pregunta respecto de cómo acoger a los jóvenes que son parte de otra red de significados, no a partir de sus carencias ni del protagonismo de los agentes pastorales, sino básicamente como a una subcultura diferente, con un lenguaje y significados que les son propios e igualmente válidos con relación a los de los agentes pastorales.

Esto plantea a la Pastoral Juvenil el desafío de tolerancia y de mirada autocrítica de la propia cultura pastoral. Se trata entonces de establecer las condiciones que permitan el encuentro con los jóvenes de otros contextos culturales. Por tanto, el desafío implica un esfuerzo de descentramiento para ir más allá de la frontera, al encuentro de esos “otros jóvenes”. Pero es preciso ser consciente de que se está atravesando las propias fronteras, no las fronteras de la realidad o de la sociedad. Se debe caer en la cuenta de que, más allá del mundo conocido por la Pastoral juvenil, hay otros jóvenes con quienes interesa hablar de Jesús.

Este desafío permite explicitar autocríticamente la conciencia implícita con que se ha actuado en pastoral: ha prevalecido la convicción de que la acción pastoral consiste en que los agentes pastorales que conocen a Jesús y su Evangelio, lo anuncian a jóvenes que no lo conocen, pero lo buscan de algún modo, o se interesan y se acercan. Pero estos demandan transparencia y coherencia de la institución eclesial, asumiendo una actitud crítica ante los escándalos, donde los jóvenes son implacables ante la renovación de las estructuras eclesiales.

También hemos hablado también de un destinatario que probablemente no se interesa ni busca a Jesús, lo cual nos plantea el desafío pastoral actual: ¿cómo comprender la evangelización de los jóvenes en un contexto cultural diverso? Nos hemos atrevido a entregar algunas pistas para una futura mayor comprensión con el reto de acompañarlos y para ello, el gran desafío de salir a la intemperie.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADIMARK (2017). *Encuesta nacional Bicentenario 2017*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de https://encuestabicentenario.uc.cl/wp-content/uploads/2017/10/UC-Gfk-ADIMARK_Religio%CC%81n.pdf
- Aros, J. (2018). El Padre Hurtado, prisma para una nueva comprensión de la responsabilidad social. *Teología y vida*, 59 (1), 85-110.
- Baeza, J. (2003). Culturas juveniles. Acercamiento bibliográfico. *Revista Medellín*, 39(113), 7-39.
- Bacq, P. (2007). *Hacia una pastoral del engendramiento*. Recuperado de <http://www.cristosalvador.es/app/download/9420796/HACIA+UNA+PASTORAL+DE+ENGENDRAMIENTO.pdf>
- Benedicto XVI (2010). *Verbum Domini*. Santiago, Chile: San Pablo.
- Brito, S. y Basualto, L. (2018). El académico como formador integral de juventudes en un mundo complejo. Un desafío personal, social y trascendente. En S. Brito y L. Basualto, (comp.). *Juventud (es) y jóvenes; perspectivas desde la formación integral UCSH. Experiencias académicas desde diversos espacios formativos*. Santiago, Chile: UCSH, 21-39.
- Brito, S. y Ramis, A. (2018). Corrupción en las instituciones. Un llamado urgente de renovación y transparencia. *Veritas* (41), 117-138.

- Bullivant, S. (2018). *Europe's Young Adults and Religion Findings from the European Social Survey (2014-16) to inform the 2018 Synod of Bishops*. Recuperado de: <https://www.stmarys.ac.uk/research/centres/benedict-xvi/docs/2018-mar-europe-young-people-report-eng.pdf>
- Castillo, C. (2018). Desafíos de la pastoral juvenil latinoamericana frente a estructuras de corrupción: de una pastoral liberadora a una pastoral regeneradora. *Veritas* (41), 139-161.
- CECH (2014). *Una Iglesia que escucha, anuncia y sirve. Orientaciones Pastorales 2014-2020*. Santiago, Chile: CECH.
- CELAM (2013). *Civilización del Amor. Proyecto y Misión*. Bogotá, Colombia: CELAM.
- CELAM-SEJ (1995). *Civilización del Amor. Tarea y esperanza. Orientaciones para una pastoral Juvenil latinoamericana*. Santafé de Bogotá, Colombia: CELAM.
- Centro Bellarmino (2000). *Atención parroquial de jóvenes en riesgo o socialmente dañados*. Santiago, Chile: CISOC.
- Comisión Nacional de Pastoral Juvenil (2002). *Por las huellas de Jesús. Orientaciones para una Pastoral Juvenil Orgánica*. Recuperado de: http://www.iglesia.cl/pastoraljuvenil/docs/OONN_Por_las_Huellas_Jesus.pdf
- Comisión Nacional de Pastoral Juvenil CECh (2018). *Nosotros los Jóvenes. Documento para discernir el proceso sinodal en Chile*. Santiago, Chile: CECH.
- Díaz, A.M., Marx, I., y Villalta, M. (2003). *El Apellido de Toda Familia. Informe Investigación-Acción para un Modelo de Pastoral Juvenil Transcultural*. Santiago, Chile: Instituto Superior de Pastoral de Juventud (ISPAJ).
- Díaz, Javier. (2016). *Algunos procesos de la religiosidad chilena actual*. Santiago, Chile: Equipo Inspectorial de Pastoral Juvenil Salesiana. Documento de trabajo.

- Duarte, K. (2001). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En S. Donas, *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica, pp. 57-74.
- Francisco (2013). *Evangelii Gaudium*. Santiago, Chile: San Pablo.
- Francisco (2018). *Encuentro con los jóvenes chilenos. Discurso del Santo Padre (miércoles 17 de enero)*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2018/january/documents/papa-francesco_20180117_cile-maipu-giovani.html
- González, C. (2018). Jóvenes en riesgo social: desafío carismático de la pastoral juvenil salesiana. *Revista Ciencia de la Educación Americana*, 20 (40), 167-182.
- INJUV (1998). *Encuesta Nacional de Juventud. Instituto Nacional de la Juventud 1998*. Santiago, Chile: INJUV.
- INJUV (2015). *Octava Encuesta nacional de la Juventud 2015*. Santiago, Chile: INJUV.
- Latinobarómetro (2018). *El Papa Francisco y la religión en Chile y América Latina*. Recuperado de https://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20180112/asocfile/20180112124342/f00006494_religion_chile_america_latina_2017.pdf
- Pablo VI (1975). *Evangelii Nuntiandi*. Santiago, Chile: San Pablo.
- Pellegrino, L. (2017). La historia de vida en el método de planificación pastoral. *Veritas*, (36), 113-133.
- Pew Research Center (2014). *Religión en América Latina: Cambio generalizado en una región históricamente católica*. Recuperado de <http://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/7/2014/11/PEW-RESEARCH-CENTER-Religion-in-Latin-America-Overview-SPANISH-TRANSLATION-for-publication-11-13.pdf>

- Rojano, J. (2015). *Relación entre cultura posmoderna y cristianismo en Gianni Vattimo*. Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Silva, C., Romero, J., Peters, T. (2010). Espiritualidad juvenil en Chile hoy: características y ámbitos. *Última Década*, (33), 201-225.
- Sínodo de los Obispos (2018a). *Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional, Instrumentum laboris*. Ciudad del Vaticano. Recuperado de <http://www.synod2018.va/content/synod2018/es/documentos/instrumentum-laboris-para-el-sinodo-sobre-los-jovenes-2018.html>
- Sínodo de los Obispos (2018b). *Documento final: A través de la santidad de los jóvenes, la Iglesia puede renovar su ardor espiritual y su vigor apostólico*. Recuperado de <http://elcatolicismo.com.co/es/noticias/17117---texto-integro-del-documento-final-del-sinodo-sobre-los-jovenes.html>
- Strahsburger, H. (1992). *Pastoral juvenil. Evangelización y acompañamiento de los jóvenes, ante los desafíos de la historia de Chile desde 1967 a 1988*. Roma, Italia: SDB.
- Tonelli, R. (1996). *Per la vita e la speranza. Un progetto di pastorale giovanile*. Roma: Las.

Fecha de recepción: 3 de diciembre de 2018

Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2019

ESPIRITUALIDAD Y SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO: UN ACERCAMIENTO URGENTE

SPIRITUALITY AND THE CHILEAN EDUCATIONAL SYSTEM: AN URGENT APPROACH

Cristián Prado Medel⁶

Instituto Escuela de la Fe, Universidad Finis Terrae
Chile

RESUMEN

Según la normativa educacional vigente en Chile, una de las obligaciones de los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado es desarrollar la dimensión espiritual de todos(as) sus estudiantes. Este derecho, emanado directamente desde la Constitución y reflejado en las demás leyes y normas que regulan la educación pública y privada del país, debiese ser un ámbito crítico de trabajo, al igual que las demás áreas de la escuela.

El presente artículo recoge, de manera sencilla y directa, algunos tópicos por considerar en la discusión sobre el desarrollo de la dimensión espiritual dentro de los colegios de Chile. Comenzando por una aproximación al entendimiento de la espiritualidad humana y continuando con una exposición de las exigencias legales, pretende abrir espacios de conversación sobre un derecho vigente, pero ampliamente vulnerado en las escuelas del territorio nacional.

PALABRAS CLAVE

Espiritualidad, sistema educacional chileno, dimensión espiritual, bases curriculares, escuelas públicas de Chile.

ABSTRACT

According to the current educational regulations in Chile, one of the duties of schools is the development of the spiritual dimension of all students. This right, directly emanated from the constitution and reflected in other laws and regulations, should be a critical area of work in public and private schools of the country with the same interest of other school areas.

This paper collects, in a simple and direct way, some topics to be considered in the discussion about developing spiritual dimension within Chilean schools. This begins with an approach to the understanding of spirituality, following an exposition of the legal requirements, which intends to open spaces of conversation about a current but widely violated law in schools of the national territory.

KEY WORDS

Spirituality, chilean educational system, spiritual dimension, curricular bases public schools in Chile.

6 cpradom@uft.edu

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo no pretende llegar a una definición de espiritualidad. Existe una gran cantidad de literatura que puede acercar al lector –de mejor manera– a una comprensión más plena y específica sobre la complejidad de este concepto. A pesar de lo anterior, este texto intentará poner en evidencia aquellos puntos comunes que hay detrás de las muchas definiciones de espiritualidad propuestas, y, al mismo tiempo, sugerir que, en el diálogo entre espiritualidad y educación, lo primero que se debe hacer es consensuar definiciones antes de establecer relaciones.

Junto a lo anterior, se busca abrir temas de conversación a partir de la relación espiritualidad-educación, presente en el sistema educacional chileno. Para muchos todavía resulta una sorpresa encontrarse con el dato de que las bases curriculares vigentes en Chile, hablan explícitamente del desarrollo espiritual de los estudiantes como una de las áreas por desarrollar por los colegios. No pocas veces, la confusión del término “espiritualidad” con el término “religión”, ha llevado a concluir de manera incorrecta que el desarrollo de la espiritualidad de los estudiantes es solo responsabilidad de las diferentes iglesias. Sin embargo, esto es un argumento tan falaz como, por ejemplo, pensar que el desarrollo de los hábitos de vida saludable es únicamente labor del profesor de educación física, o que el desarrollo del buen ambiente escolar es responsabilidad sólo del equipo de Convivencia Escolar.

Nuestro breve itinerario comenzará intentando acercarnos al término espiritualidad desde su relación con otras actividades humanas, para luego mostrar brevemente cómo su desarrollo es un ámbito contemplado en la ley chilena, y una obligación para todos los colegios de nuestro país.

Terminaremos proponiendo un sencillo esbozo con criterios básicos para la construcción de un plan de desarrollo espiritual en un centro escolar.

2. APROXIMACIÓN A LA ESPIRITUALIDAD COMO CONSTRUCTO

La espiritualidad humana está siendo cada vez más reconocida desde la ciencia como un fenómeno real y no solamente como un espejismo. Desde sus diversas perspectivas, la psicología, la sociología, la educación y las ciencias sociales en general están produciendo conocimiento relevante sobre la dimensión espiritual del ser humano. Si bien es cierto que la definición del término “espiritualidad” depende de la doctrina, religión, filosofía, grupo humano o cultura desde la cual se mire, hay un cierto consenso en que el término se refiere al reconocimiento de una condición antropológica que va más allá de la corporalidad. Y junto a lo anterior, se constata la existencia de un conjunto de principios y actos propios referidos a esta condición espiritual del ser humano. Esta característica espiritual inherente del hombre, se ha podido evidenciar históricamente desde las primitivas pinturas rupestres hasta nuestros días, y está relacionada con las preguntas sobre la existencia, la muerte y el sentido último de la vida.

Desde hace varios años, algunos investigadores han intentado establecer una relación entre espiritualidad y resiliencia (Dugal, 2009; Ellinson, 1983; Folkmann, 2000; Gómez, 2002; Greeff & Loubser, 2008; Gutiérrez, Andrade, Jiménez & Juárez, 2007; Harris, 2010; Lawson & Thomas, 2007; Moberg, 1984; Mytko & Knight, 1999; Pentz, 2002; Péres, Arantes, Lessa & Caour, 2007; Robertson, 2008; Zabala, Vásquez & Whetsell, 2006, etcétera).

Otros han mostrado la efectividad de la espiritualidad como factor protector relacionando ésta con el bienestar psicosocial (Braam, 2007; Heredia & Sánchez, 2016; Kay & Frances, 2006; Kotton, Zebracki, Rosenthal, Tsevat & Drotar, 2006; Rivera, Noh, Hamilton, Brands, Gastaldo, Miotto & Cumsille, 2015; Salgado, 2014, etcétera).

Según Skimkin y Azzolini (2014), existen numerosos antecedentes que han encontrado asociaciones positivas entre la religiosidad, la espiritualidad y la autoestima (Ball, Armistead, & Austin, 2003;

Hayman, Kurpius, & Befort, 2007; Krause, 2003; Simoni & Ortiz, 2003).

“Si bien se ha señalado que, al promover sentimientos de humildad, la religión podría contribuir a una baja autoestima (Watters, 1992), diferentes autores han observado que ésta implica también un contacto social que podría potenciarla, modelando un estilo de vida que proporcionaría apoyo social y emocional (Piedmont & Friedman, 2012; Sherkat & Reed, 1992), aliviando la sensación de soledad e incrementando el sentido de autoeficacia (Powell, Shahabi, & Thoresen, 2003; Thoresen & Harris, 2002). Por su parte, en cuanto a la relación entre la autoestima y la espiritualidad, diferentes estudios han reportado que ambas variables se relacionan de manera positiva (Piedmont, 2012). Sin embargo, se ha observado que el desapego (una de las características principales de la espiritualidad) supone comprender la naturaleza efímera de las relaciones, los roles, los éxitos, que crean un sentido sustancial del self (Levenson, Jennings, Aldwin, & Shiraishi, 2005), lo que permite desapegarse de las definiciones externas del self y disolver los límites entre el self y los otros. En el mismo sentido, Piedmont (1999) ha señalado que las personas espirituales tienden a evitar establecer juicios de valor, aceptando la vida y a los otros en sus propios términos. Es precisamente esta suspensión de juicios de valor respecto del self, la que problematiza la relación entre la espiritualidad y la autoestima, dado que ésta se define justamente por la presencia de dichos juicios valorativos”. (Skimkin y Azzolini, 2014, p. 214)

Por otra parte, desde la educación se ha comenzado a mencionar, cada vez más fuertemente, la positiva influencia de la espiritualidad en la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje (Cardona, 2017; Ramírez & Castro, 2018; etcétera).

Algunos autores han comenzado a hablar directamente de “Inteligencia Espiritual”, relacionando ésta con la capacidad para afrontar y resolver problemas de significados y valores, dar respuesta a la pregunta sobre el ser (“¿quién soy?”), de encontrar un sentido profundo a la vida y de permanecer alineados con los principios que cada uno considere “trascendentales”. Según Arias & Lemos (2015),

se podría llegar a una definición de inteligencia espiritual con base en los criterios propuestos por Gardner (1983), para considerar como inteligencia a un conjunto de habilidades. Estos criterios son: (a) posible aislamiento por daño cerebral, (b) existencia de individuos excepcionales, (c) identificación de una o más operaciones medulares, (d) desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un “estado final”, (e) una historia evolutiva plausible, (f) apoyo de la psicología experimental, (g) apoyo de datos psicométricos, y (h) posibilidad de codificación en un sistema de símbolos. Desde esta perspectiva, el mismo Gardner (2001), a pesar de no hablar directamente de inteligencia espiritual, dejó la puerta abierta para la clasificación de otras habilidades que el ser humano posee, y que no estaban incluidas directamente en sus ocho inteligencias originalmente identificadas (teoría de las inteligencias múltiples).

Torralba (2010), en Arias et al. (2015), señala que, desde distintos puntos de vista y desde distintos centros académicos de reconocido prestigio intelectual, se defiende la tesis de que el ser humano posee una inteligencia espiritual, pero la caracterización de la misma, su desarrollo y su educación constituyen temas abiertos y dignos de exploración. Según Pargament (1997), en Arias et al. (2015), una gran cantidad de publicaciones documentan la eficacia de los recursos espirituales y religiosos para desarrollar conductas adaptativas y un afrontamiento saludable. En otras palabras, se señala que el desarrollo espiritual es una variable importante por considerar para lograr una salud integral. Emmons (2000), corrobora lo dicho por Pargament.

Arias et. al (2015), con el objetivo de sentar las bases para la construcción de reactivos que puedan llevar a una evaluación de la inteligencia espiritual, realizan una aproximación teórica a un posible constructo de la misma, tomando algunos elementos conceptuales propuestos por Gardner (2000), Emmons (2000), Kwilecki (2000), Zohar & Marshall (2006) y King (2007). A partir de estos trabajos, identifican tres dimensiones explicativas del constructo denominado *Inteligencia Espiritual*: 1) Conocimiento espiritual (que implica la actividad cognitiva para la construcción de un concepto trascendente

de la existencia y un sistema axiológico correspondiente); 2) Vivencia espiritual (que sería la experiencia afectiva resultante del conocimiento espiritual) y, 3) Contingencia (entendida como la coherencia conductual con el sistema axiológico construido mediante el conocimiento espiritual).

En las conclusiones de esta aproximación teórica, los autores señalan que, desde un modelo multidimensional de inteligencia, que abarca los ámbitos cognitivo, afectivo y conductual, todo ser humano que cuente con las posibilidades normales de uso de sus facultades podría cultivar su inteligencia espiritual. Como parte de las discusiones planteadas en el estudio, los autores señalan:

“De alguna forma, puede decirse que ampliar el concepto de inteligencia es ampliar el concepto antropológico u ontológico mismo, ya que la inteligencia permite sobrevivir y, por lo tanto, ser. El ser humano es más que las conexiones neuronales que le permiten razonar cuestiones lógicas; su adaptación exitosa a la vida implica también la capacidad de usar conexiones neuronales para resolver problemas emocionales y espirituales. Esto es porque, e implica que, el ser humano tiene una existencia que trasciende lo racional. La inteligencia espiritual podría ser un constructo amplio e integrador que provea un marco antropológico u ontológico para comprender mejor el potencial humano y su pleno desarrollo”. (Arias et al., 2015)

Sin embargo, a pesar de todo lo señalado anteriormente, todavía hay una discusión abierta respecto a una definición específica de dicha inteligencia.

Más allá de llegar a una definición universal de espiritualidad, la evidencia nos muestra el alto interés y preocupación constante de muchos investigadores por incluir esta variable dentro de las consideradas para poder entender al ser humano en plenitud. Nótese que la palabra “espiritualidad” se utiliza separada de la palabra “religión”, ya que esta última se vincularía a una forma colectiva de vivir el acercamiento a la trascendencia, mientras que la espiritualidad daría cuenta de un fenómeno transcultural inherente al ser humano, y de apareamiento

anterior al desarrollo de las religiones organizadas, tal como las conocemos actualmente. La anterior diferenciación no busca fomentar el desarrollo de una espiritualidad laica o intimista en desmedro de una vivencia espiritual comunitaria; más bien, deja constancia de la presencia social cada vez mayor de una espiritualidad secularizada. En otras palabras, quizás el fenómeno que está ocurriendo hoy sea el reclamo del ser humano por re-apropiarse de un fenómeno que no es patrimonio exclusivo de las religiones.

A partir de la breve mirada bibliográfica planteada, se podrían esbozar algunas concordancias respecto a la naturaleza del fenómeno espiritual:

- 1.- Está siendo ampliamente investigado desde muchas áreas del saber, como una variable por considerar para entender la complejidad del ser humano.
- 2.- Hay concordancia respecto de que sus raíces conectan también con otros ámbitos de la vida psicológica y social humana.
- 3.- En su estudio se está buscando incesantemente delimitar sus límites como constructo. De esta manera, para un sector científico, sería deseable “aislar” esta variable para llegar a potenciarla, medirla y observarla. Este hecho sería particularmente útil para la educación, ya que permitiría la elaboración de planes de desarrollo espiritual implementables en los diferentes niveles de la escuela.
- 4.- A partir del estudio de las personas que experimentan vivencias espirituales significativas, sería posible afirmar que, si bien es cierto que la espiritualidad es un fenómeno multidimensional e interior del ser humano, ésta tiene un reflejo visible en la vida del hombre, e impacta su manera de vivir y de afrontar sus distintas circunstancias.
- 5.- Esta manera de “vivir espiritual” se evidencia en cuatro ámbitos de relación: a) la relación con uno mismo, b) la relación con los demás, c) la relación con el mundo (la naturaleza, las

cosas, etcétera) y, d) la relación con el Misterio (Dios, la trascendencia, etcétera).

A partir de este análisis, acerquémonos ahora al marco legal chileno, y cómo en él se contempla el desarrollo de la espiritualidad.

3. ESCUELA Y DESARROLLO ESPIRITUAL EN CHILE

La Constitución Política de la República de Chile, en su capítulo I dedicado a “las bases de la institucionalidad”, establece que la finalidad del Estado es “promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible” (Art. 1, inciso IV).

El ordenamiento jurídico chileno establece la jerarquía de las normas jurídicas según su orden de importancia. Desde esta perspectiva, toda la normativa vigente debe estar alineada en lo declarado en la Constitución (Ley de leyes). Desde esta perspectiva, la Ley General de Educación (Ley N°20.370) confirma en su artículo segundo esta preocupación del Estado por la realización espiritual de los individuos:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.” (Ley N°20.370, art. 2, 2009).

Si nos fijamos en la finalidad de la educación, el Estado declara como primera prioridad alcanzar el desarrollo espiritual de las personas. A partir de esta explícita declaración, las Bases Curriculares vigentes para Enseñanza Básica y Media mencionan el desarrollo espiritual como una de las dimensiones por trabajar como parte de los objetivos de aprendizaje transversal (OAT) (MINEDUC, 2011; MINEDUC, 2012; MINEDUC, 2014).

Las Bases Curriculares señalan que los OAT son metas de carácter comprensivo y general, referidas al desarrollo integral de los estudiantes (MINEDUC, 2012). Los OAT no están asociados de manera exclusiva con una asignatura o con un conjunto de ellas: deben ser promovidos a través del conjunto de actividades educativas, dentro y fuera del aula (MINEDUC, 2012). Por esta razón, la responsabilidad de su desarrollo depende de todos los actores del colegio, y no solo de un profesional determinado. Según las mismas bases, los OAT se logran mediante las experiencias en las clases, en los recreos y en las fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar. Deben ser promovidos en estos espacios a partir de los aprendizajes de las asignaturas, los ritos y normas de la escuela, los símbolos, los modales, el ejemplo de los adultos y las dinámicas de participación y convivencia, entre otros aspectos (MINEDUC, 2012).

El OAT llamado “Dimensión Espiritual” es definido como:

“un espacio donde se promueve la reflexión sobre la existencia humana, su sentido, finitud y trascendencia, de manera que los estudiantes comiencen a buscar respuestas a las grandes preguntas que acompañan al ser humano. Se reconocen como objetivos de aprendizaje para esta dimensión: a) reconocer la finitud humana y, b) reconocer y reflexionar sobre la dimensión trascendente y/o religiosa de la vida humana” (MINEDUC, 2012, p. 28).

Esta definición corresponde al entendimiento de la espiritualidad por parte del Estado y ella abarca, en cierto sentido, algunos de los elementos propuestos en la primera parte de este artículo; sin embargo, carece de la multidimensionalidad propia del fenómeno espiritual (relación con uno mismo, con los demás, con las cosas y con la trascendencia). O sea, en una primera mirada, se podría decir que relega la espiritualidad a una dimensión un tanto intimista, sin un impacto aparente en el mundo, y, por lo tanto, que no sería prioritaria desde un punto de vista social. Esta mirada es diametralmente contraria a la propuesta por autores como Torralba (2010), Pargament

(1997) y Arias et al. (2015), los cuales ponen la espiritualidad como el elemento base sobre el cual se construye la persona y la sociedad.

Desde el MINEDUC se han establecido orientaciones claras respecto a estándares de desempeño en las dimensiones intelectual, artística y física, a través de las mismas Bases Curriculares y los planes y programas de las asignaturas; del mismo modo, se ha intencionado para los colegios el desarrollo de las dimensiones afectiva, ética y moral a través de los estándares planteados desde los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), evaluados cada año junto con el SIMCE, o desde los planes de convivencia escolar solicitados a cada colegio. Sin embargo, a pesar de mencionarse su importancia en las bases curriculares de enseñanza básica y media, y señalando que forma parte de los objetivos de aprendizaje transversales, la dimensión espiritual de la enseñanza ha sido la gran ausente de las orientaciones ministeriales, encargándosele a cada colegio su desarrollo conforme a sus posibilidades.

Quizás esta sea la causa de por qué muchos colegios se han focalizado más en el desarrollo intelectual, físico, etcétera, de sus estudiantes, y en menor grado de su desarrollo espiritual. Su implementación está casi fuera de la gestión de los equipos directivos y más ausente todavía en las salas de clases. Quizás la razón sea la genuina confusión entre espiritualidad y religión, delegándole, por lo tanto, su desarrollo solo al profesor de esa área. Sin embargo, un dato objetivo para entender la ausencia de lo espiritual en la escuela sea la falta de referentes externos para su implementación y evaluación. En otras palabras, el Estado le está pidiendo a la escuela desarrollar la espiritualidad, pero no le está dando orientaciones sobre cómo hacerlo.

4. ESPIRITUALIDAD COMO UN INDICADOR DE CALIDAD ESCOLAR NO ABORDADO

A partir del año 2014 en Chile se comenzaron a implementar los llamados “otros indicadores de calidad”, que posteriormente pasaron

a denominarse como “indicadores de desarrollo personal y social”. La idea de estos índices fue ampliar la mirada en torno a la calidad escolar y avanzar hacia el logro de una educación más integral para los niños, niñas y jóvenes del país, incluyendo aspectos que van más allá del mero conocimiento académico (MINEDUC, 2014).

Los indicadores de desarrollo personal y social se evalúan por separado para la Educación Básica y Media, a través de cuestionarios de calidad y contexto aplicados durante la prueba SIMCE, y también por medio de los registros internos del MINEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación. Los resultados de estas mediciones son entregados a cada colegio junto con los resultados SIMCE, solicitando a los sostenedores compartir esta información con sus respectivas comunidades educativas.

Esta mirada amplia de calidad e integralidad no obedece a una mera intuición sobre los propósitos de la educación, sino que son un esfuerzo por cumplir lo que señala la Ley de Educación, cuando propone las seis dimensiones de desarrollo que se deben dar en los colegios mencionados anteriormente (Ley N°20.370, art. 2).

A pesar de que los indicadores de desarrollo personal y social entregan información relevante, sobre aspectos no académicos fundamentales para la formación integral de los estudiantes, es evidente que no se han incorporado todas las dimensiones solicitadas por la ley, quedando fuera de estos indicadores, entre otras, la dimensión espiritual.

En lugar de esto, y de forma muy positiva, se han ido incorporando otros indicadores que han surgido, ya sea a partir de datos de salud pública que han impactado en el gasto público como los altos índices de sedentarismo y obesidad en Chile (incorporación del indicador llamado “vida saludable”), por temas sociales de alto impacto medial como el *bullying* o el maltrato escolar (incorporación del indicador denominado “clima de convivencia escolar”), por la baja participación electoral y el desinterés en ser parte del debate democrático (incorporación del indicador llamado “formación y participación ciudadana”), o también por temas que se han incorporado en la agenda política fruto de demandas sociales o de la adhesión a

estándares internacionales (incorporación de “equidad de género”, “educación técnico profesional”, etcétera).

Esta falta de claridad respecto al camino de desarrollo espiritual, quizás se deba a la ignorancia respecto al tema, o tal vez debido a la confusión entre los ámbitos religioso y espiritual. También es evidente la falta de estudios que aborden esta temática a nivel nacional. Detrás de todo lo anterior, hay una confusión respecto a los significados de la espiritualidad y la relación de ésta con el desarrollo humano y la salud mental.

5. ¿ESPIRITUALIDAD A TRAVÉS DE LA CLASE DE RELIGIÓN?

Desde la teoría, los profesores de Religión deberían ser los especialistas existentes en el sistema educativo con las competencias para desarrollar la espiritualidad. También de manera teórica, los diferentes programas de estudio existentes para la asignatura de Religión (sean católicos o de distintas confesiones religiosas), deberían incorporar de manera explícita una propuesta para el desarrollo de la espiritualidad de los estudiantes (de todos los estudiantes de una clase y no solo de aquellos que adhieren a su confesión religiosa). Sin embargo, la cruda realidad nacional en cifras destaca que muchas familias optan por no permitir que sus hijos(as) cursen esta asignatura; que los profesores de Religión no están capacitados para atender a los requerimientos de un desarrollo espiritual de un alumno no creyente, y que los programas de estudios de Religión aprobados por la autoridad no están ofreciendo alternativas reales de desarrollo de la espiritualidad para alumnos no creyentes.

Mirando los programas de formación de las distintas universidades que imparten la carrera de Pedagogía en Religión (tanto católica como evangélica), es evidente la falta de oferta para estos docentes en materias relacionadas con el desarrollo espiritual de estudiantes no creyentes. En las mallas curriculares de las universidades chilenas

hay un predominio de asignaturas que tienen que ver con los saberes teológicos o de ciencias religiosas específicos de cada religión, acompañadas de otras vinculadas a lo pedagógico y a la didáctica de esa especialidad. Las demás asignaturas que complementan el currículum están orientadas a las prácticas y a la formación general docente.

Obviamente, la constatación anterior no responde a una falta de cuidado al pensar los objetivos y propósitos de las diferentes carreras, sino a un entendimiento por parte de las diferentes casas de estudio de que el desarrollo de la espiritualidad pasa necesariamente por una experiencia religiosa. Esto es válido para una persona creyente. Pero, ¿y si no lo es? ¿Qué oportunidad tiene de desarrollar su espiritualidad en el contexto escolar?

Recordemos que el Estado de Chile se ha impuesto la obligación de desarrollar a los estudiantes en todas las áreas declaradas en la Ley de Educación. Según el MINEDUC (2017), el total de estudiantes que en este momento están matriculados en el sistema escolar es de aproximadamente 3,5 millones. Para todos ellos, el Estado tiene la obligación de disponer oportunidades de aprendizaje y desarrollo en el área espiritual. Si un alumno no está recibiendo esta oportunidad, se está vulnerando parte de su derecho a una educación de calidad. ¿A cuántos alumnos se les están vulnerando hoy mismo su legítimo derecho a desarrollarse espiritualmente?

Un ejemplo: si un alumno necesita una atención especial en una clase de educación física debido a alguna condición de salud determinada, o necesita apoyo en una clase de inglés por algún trastorno específico del lenguaje, los colegios impulsan programas especiales que los lleven al desarrollo de esta misma área (evaluación diferenciada, oportunidades de aprendizaje especiales, etc.). O bien, para ir más lejos, a nivel nacional e internacional se está avanzando hacia un Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA), que busca incorporar todas las posibilidades para que podamos aprender a pesar de nuestras diferencias humanas. Desde esta constatación ¿qué pasa con aquellos alumnos cuyos apoderados han decidido eximirlos

de la clase de Religión? ¿Qué planes específicos de desarrollo de la espiritualidad se tienen con ellos?

En muchos colegios, a los alumnos eximidos se les envía a trabajar a otros sectores fuera de la sala (biblioteca, otra sala de clases, etcétera), mientras se desarrolla la clase de Religión. En otros colegios, deben quedarse en la misma sala de clases mientras el profesor hace clases solo para algunos... Hay colegios que han implementado programas para el desarrollo de “valores”, bajo la errónea convicción de que los valores sólo se aprenden de manera cognitiva a través de actividades durante noventa minutos cada semana.

A pesar de lo anterior, en la práctica, no se pueden desconocer los genuinos esfuerzos que realizan muchos docentes de Religión dentro del sistema, sobre todo público. Dichos esfuerzos obedecen en su mayor parte a acercamientos intuitivos en vistas a desarrollar la espiritualidad en los alumnos que no profesan una religión. Muchos de estos docentes (a veces por iniciativa propia y otras veces por mandato de los equipos directivos), intentan incluir a los alumnos “no creyentes” abriendo temáticas universales y/o contingentes a través de actividades lúdicas, debates, etcétera. Muchas veces estas actividades dan buen resultado desde el punto de vista de la integración y opinión en torno a un tema, pero no obedecen a esfuerzos sistemáticos, institucionales y organizados por desarrollar la espiritualidad.

Según el estudio encargado por el MINEDUC y el PNUD⁷ a investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, sobre la caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del decreto 924 en las escuelas públicas de Chile (PUCV, 2017), la percepción mayoritaria de los directores de los colegios estudiados, es que uno de los propósitos fundamentales de la clase de Religión es desarrollar la espiritualidad de los estudiantes (cf. pp. 172-173). Según ellos, la asignatura no posee una especificidad única y en el contexto actual de la educación pública es vista contribuyendo

7 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

como espacio de formación valórica, afectiva / social y espiritual (cf. p. 190). También hay otros directores que señalan esta heterogeneidad de propósitos como una ambivalencia o falta de objetivos curriculares claros. Esta “plasticidad” de la clase de Religión para amoldarse a varios escenarios, contribuye a que se valore como un espacio mediante el cual se puede atender a los diversos requerimientos de la realidad escolar, sobre todo a la contingencia. Se ha utilizado la asignatura de Religión como el espacio adecuado para ocupar en casos de “crisis”, cuando hay alguna dificultad de relación entre pares o algún problema específico de convivencia escolar a nivel colegio.

¿Y qué sucede con los programas de Religión?

En la actualidad, en Chile existen diez y seis programas de Religión reconocidos y aprobados por el MINEDUC. Esta amplia oferta se contradice con las instituciones que forman a profesores de Religión, las cuales casi en un 100% corresponden a la formación bajo las religiones católica o evangélica. La pregunta que cabría efectuar es dónde se están formando en este momento los profesionales capacitados para implementar los demás programas.

En la práctica, los programas de Religión aprobados están siendo usados solo como referencia, ya que ellos han sido adecuados a las demandas de los diferentes contextos, a través de la incorporación de nuevos contenidos relacionados con lo valórico, y con enfoques más universales que los propios de una confesión religiosa (PUCV, 2017). En otras palabras:

“desde el decreto 924/1983 que regula la clase de religión se desprende un planteamiento confesional de la misma, pero en la práctica, se está haciendo un énfasis valórico y abierto, más adecuado con la Ley General de Educación y la Ley de inclusión. O sea, se podría afirmar que el decreto original regulatorio ha sido superado por la práctica” (PUCV, 2017, p. 205).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿POR DÓNDE SEGUIR CAMINANDO?

A partir del breve análisis mostrado en las páginas anteriores, quedan algunas ideas y propuestas para la discusión. Primero, las ideas:

- a) La dimensión espiritual del ser humano es una realidad cada vez más abordada por el mundo científico, debido a la identificación de esa variable en situaciones relacionadas con la resiliencia, bienestar subjetivo, autoestima y también como factor protector frente a situaciones complejas.
- b) Hablar de espiritualidad nos refiere a un fenómeno transcultural, inherente al hombre, y que brota con anterioridad al fenómeno religioso. La religiosidad es reflejo de la necesidad espiritual humana, pero ambas palabras no significan lo mismo.
- c) Una parte del mundo científico que estudia la espiritualidad está intentando definir sus límites como constructo, como una forma de aislarla como variable y poder observarla, medirla, evaluarla y desarrollarla.
- d) El ordenamiento jurídico chileno incorpora –desde la Constitución a la normativa educacional vigente– la dimensión espiritual como un ámbito de desarrollo obligatorio, para todos los colegios reconocidos por el Estado.
- e) Las nuevas Bases Curriculares vigentes para Enseñanza Básica y Media, definen la dimensión espiritual como un espacio donde se promueve la reflexión sobre el sentido, finitud y trascendencia de la condición humana, y le encarga al colegio como institución su desarrollo, explicitando que no pertenece a una asignatura en especial.
- f) También señalan que esta dimensión se debe desarrollar a través de un conjunto de actividades educativas dentro y fuera del aula, y no desde una clase en particular.

- g) Erróneamente, el sistema escolar ha creído que la encargada del desarrollo espiritual es la asignatura de Religión, olvidando el carácter confesional que le entrega el decreto n° 924 que la regula a nivel nacional.
- h) En este momento, ni los docentes de Religión, ni las instituciones que los forman, ni los programas vigentes de las distintas confesiones contemplan el desarrollo espiritual de los estudiantes no creyentes. Esto no es un error ni una omisión voluntaria de las distintas confesiones, sino que obedece a la misma característica confesional de la clase, otorgada por el decreto N°924.
- i) A pesar de lo anterior se puede constatar el esfuerzo de muchos profesores de Religión que intentan “abrir” sus programas, en un intento de incluir también a estudiantes no creyentes o pertenecientes a otras confesiones religiosas.
- j) Por estas razones se hace urgente que tanto las diferentes universidades como el Estado de Chile, avancen hacia propuestas concretas y comprometidas con el desarrollo de la espiritualidad, sobre todo en ambientes no confesionales. Hace falta investigación, discusión académica y pública.
- k) También se observa la necesidad de que los actuales profesores de Religión sean formados para atender de mejor manera a la diversidad de estudiantes que no profesan una religión en particular.

Ahora, a modo de propuesta inicial de trabajo, surgen algunos criterios para la construcción de planes de formación de la espiritualidad en todos los contextos escolares (confesionales y no confesionales):

1. Debiera ser un plan fuertemente anclado y enraizado en el PEI de cada colegio. El motivo de esto es que cada proyecto educativo contiene en sí mismo declaraciones que hablan, aunque sea de maneras intuitivas e implícitas, de dimensiones

que van a favorecer el desarrollo de la espiritualidad en sus estudiantes.

2. Debiera ser un plan diseñado bajo una lógica de procesos. Esto significa que toma como referente la naturaleza misma del desarrollo humano y sus posibilidades y limitaciones para cada edad, desde el nivel educativo en el cual los alumnos ingresan, hasta el nivel en el cual egresan del colegio.
3. Debe estar dirigido a todos los estudiantes de un colegio, independiente que profesen o no una religión.
4. Debiera estar pensado para realizarse (en su mayoría) dentro de las horas de clases, como parte de la apuesta curricular misma, y no como una acción extra escolar.
5. Para su implementación, necesita de la colaboración de todos los actores educativos (estudiantes, profesores, apoderados, directivos), de los cuales, los profesores(as) jefes(as) tienen una función principal en su implementación.
6. El plan debiese estar basado en el logro de ciertos estándares (acuerdos) de desempeño. Es deber de cada colegio establecer sus propios acuerdos, como una forma de atender a sus contextos particulares.
7. El plan debiese tomar en consideración las concordancias sobre la espiritualidad planteadas por los autores nombrados, y resumidas en la parte final del apartado número 2 de este artículo.

Urge un acercamiento a la naturaleza misma de la espiritualidad desde el sistema educativo chileno. Al mundo le falta espiritualidad. Hay una necesidad urgente. Se hace necesario gritar, al igual que nos sugiere Díaz (2017), “Espiritualidad... ¡ahora!”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias R. & Lemos V. (2015). Una aproximación teórica y empírica al constructo de inteligencia espiritual. *Enfoques*, 27, 79-102. Recuperado el 21 de septiembre de 2018 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212015000100005&lng=es&ctlng=es
- Ball, J., Armistead, L., & Austin, B. J. (2003). The relationship between religiosity and adjustment among African-American, female, urban adolescents. *Journal of Adolescence*, 26(4), 431-446.
- Braam A. (2007). Religion/Spirituality and Mood Disorders. En: P. Huguelet & H. Koenig (Eds.) *Religion and Spirituality in Psychiatry*. Cambridge University Press, 97-113.
- Cardona, N. E. (2017). La educación religiosa escolar: un camino desde la cultura y la fe. *Revista Digital de Investigación Lasalliana—Revue numérique de Recherche lasallienne—Digital Journal of Lasallian Research*, 15, 63-68.
- CHILE, (2005). Constitución Política de la República de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- CHILE, (2009). Ley n° 20.370 –Ley General de Educación– Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Díaz, J. (2017). Espiritualidad ¡ahora! Para un desarrollo humano, integral y sostenido. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Dugal, M. (2009). Spiritual Resiliency and the Senior Chaplain's Role. *The Army Chaplaincy*. Summer-Fall,1, 8-11.
- Ellinson, C. (1983). Spiritual well-bein: Conceptualization and measurement. *Journal of Psychology and Theology*, 11, 330-340.

- Emmons R. (2000). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, N°1: 57-64.
- Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.
- Gardner H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner H. (2000) *Inteligencia: Múltiples perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Gardner H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gómez, P. (2002). La espiritualidad en el hombre desde la perspectiva logoterapéutica de Viktor Frankl. *Psicología y Psicopedagogía*. Recuperado de <http://www.salvador.edu.ar/psic/ua1-9pub03-10-03.htm>
- Greeff, A. y Loubser, K. (2008). Spirituality as a Resiliency Quality in Xhosa-speaking Families in South Africa. *Journal of Religion and Health*, 47, 288-301.
- Gutiérrez, R., Andrade, P., Jiménez, A. & Juárez, F. (2007). La Espiritualidad y su relación con la recuperación del alcoholismo en integrantes de Alcohólicos Anónimos. *Salud Mental*, 30, 62-68.
- Hayman, J. W., Kurpius, S. R., Befort, C., Nicpon, M. F., Hull-Blanks, E., Sollenberger, S., & Huser, L. (2007). Spirituality among college freshmen: Relationships to self-esteem, body image, and stress. *Counseling and Values*, 52(1), 55-70.
- Harris, B. (2010). Spiritual well-being in long-term survivors with chronic graft-versus-host disease after hematopoietic stem cell transplantation. *Support Oncol*, 119-25. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20552925>

- Heredia, L. & Sánchez A. (2016). Vulnerability to alcohol consumption, spiritual transcendence and psychosocial well-being: test of a theory. *Revista latino-americana de enfermagem*, 24.
- Kay W. & Frances L. (2006) Suicidal Ideation among young people in the UK: Church Going as an inhibitory influence. *Mental Health, Religion and Culture*, 9: 127-40.
- King, (2007). The spiritual intelligence Project. Trent University, Canada. Citado en Torralba (2007), Inteligencia espiritual, 49.
- Krause, N. (2013). Religious involvement in the later years of life. *APA handbook of psychology, religion, and spirituality*, 1, 529-545.
- Kwilecki, S. (2000). Spiritual intelligence as a theory of individual religion: A case application. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, N°1: 35-46.
- Lawson, E. & Thomas, C. (2007). Wading in the Waters: Spirituality and Older Black Katrina Survivors. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 341-54. Recuperado de http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/journal_of_health_care_for_the_poor_and_underserved/v018/18.2lawson.html
- Levenson, M. R., Jennings, P. A., Aldwin, C. M., & Shiraishi, R. W. (2005). Self-transcendence: Conceptualization and measurement. *The International Journal of Aging and Human Development*, 60(2), 127-143.
- MINEDUC, (2011). *Bases curriculares para enseñanza básica*. Extraído desde <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html>
- MINEDUC, (2012). *Bases curriculares para enseñanza media*. Extraído desde <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html>
- MINEDUC, (2014). *Bases curriculares para enseñanza media*. Extraído desde <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html>

- Moberg, D. (1984). Subjective measures of spiritual well-being. *Review of Religious Research*, 25, 351-364.
- Mytko, J. & Knight, S. (1999). Body, mind and spirit: towards the integration of religiosity and spirituality in cancer quality of life research. *Psychooncology*, 8, 439-450.
- Pargament K. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. New York, EE.UU: Guilford Press.
- Pentz, M. (2002). Older adults with cancer: Resilience and its connection with social support and spirituality-faith. *The Gerontologist*, 42, 53-54.
- Peres, M., Arantes, A., Lessa, P. & Caous, C. (2007). La importancia de la integración de la espiritualidad y de la religiosidad en el manejo del dolor en los cuidados paliativos. *Revista de Psiquiatría Clínica*, 34, 82-87.
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of personality*, 67(6), 985-1013.
- Piedmont, R. L., & Friedman, P. H. (2012). Spirituality, religiosity, and subjective quality of life. In *Handbook of social indicators and quality of life research*. Springer, Dordrecht, 313-329.
- Piedmont, R. L. (2012). Overview and development of measure of numinous constructs: The Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) Scale. *The oxford handbook of psychology and spirituality*, 104-122.
- Powell, L. H., Shahabi, L., & Thoresen, C. E. (2003). Religion and spirituality: Linkages to physical health. *American psychologist*, 58(1), 36.
- PUCV (2017) *Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile. Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile: Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D., Cáceres, P.

- Ramírez I., & Castro M. (2018). Análisis de los niveles de resiliencia en función del género y factores del ámbito educativo en escolares.
- Rivera A., Noh S., Hamilton H., Brands B., Gastaldo D., Miotto M. & Cumsille F. (2015). Entretenimiento, Espiritualidad, Familia y la Influencia de Pares Universitarios en el Consumo de Drogas. *Scielo*, 9 p.
- Robertson, J. (2008). Spirituality among public school principals and its relationship to job satisfaction and resiliency. Recuperado de <http://gradworks.umi.com/33/23/3323771.html>
- Salgado, A. (2014). Revisión de estudios empíricos sobre el impacto de la religión, religiosidad y espiritualidad como factores protectores. *Propósitos y Representaciones*, 2, 121-159.
- Sherkat, D. E., & Reed, M. D. (1992). The effects of religion and social support on self-esteem and depression among the suddenly bereaved. *Social Indicators Research*, 26(3), 259-275.
- Simkin, H., & Azzollini, S. (2015). Personalidad, autoestima, espiritualidad y religiosidad desde el modelo y la teoría de los cinco factores. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, 339-361. doi: 10.5872/psiencia/7.2.22
- Simoni, J. M., & Ortiz, M. Z. (2003). Mediational models of spirituality and depressive symptomatology among HIV-positive Puerto Rican women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(1), 3.
- Taha N., Florenzano R., Sieverson C., Aspillaga C., & Alliende, L. (2011). La espiritualidad y religiosidad como factor protector en mujeres depresivas con riesgo suicida: consenso de expertos. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 49, 347-360.
- Thoresen, C. E., & Harris, A. H. (2002). Spirituality and health: What's the evidence and what's needed? *Annals of behavioral medicine*, 24(1), 3-13.

Torralba F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Watter W., (1992). *Deadly Doctrine: Health, Illness, and Christian God-talk*. Buffalo, NY Prometheus Books.

Zabala, M., Vázquez, M., y Whetsell, M. (2006). Bienestar espiritual en pacientes diabéticos. *Aquichán*, 6, 11-21. Universidad de la Sabana.

Zohar & Marshall (2006), *Spiritual Intelligence*. Citado en K. Tirri, P. Nokelainen y M. Ubani, "Conceptual Definition and Empirical Validation of the Spiritual Sensitivity Scale", *Journal of Empirical Theology*, 19, N°1: 26.

Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2018

Fecha de aceptación: 4 de marzo de 2019

LA *DIDASCALIA*, OLVIDADA FUNCIÓN ESENCIAL DE LA IGLESIA

DIDASCALIA, A FORGOTTEN ESSENTIAL FUNCTION OF THE CHURCH

Enrique García Ahumada, F.S.C.⁸

Seminario Pontificio Mayor del Arzobispado de Santiago
Chile

RESUMEN

Para demostrar que la *didascalía* o educación de cristianos es olvidada función esencial de la Iglesia en la normativa pastoral actual, se tratan los temas siguientes: 1) Minusvaloración de la función educativa de la Iglesia en la normativa pastoral actual. 2) La *didascalía* es función esencial de la Iglesia en los textos bíblicos sobre su fundación. 3) Jesús Maestro fundó la Iglesia esencialmente educadora. 4) La constante praxis educadora de la Iglesia en la historia de la evangelización. 5) Importancia de la educación en la doctrina eclesiológica del Concilio Vaticano II.

PALABRAS CLAVE

Educación, *didascalía*, función esencial, Iglesia, normativa pastoral.

ABSTRACT

The following issues are dealt with in order to demonstrate that *didascalía* (education of christians) is a forgotten essential function of the Church in today pastoral rules: 1) underestimation of the educative function of the Church in today pastoral rules; 2) *didascalía* is an essential function of the Church in the biblical texts on her foundation. 3) Jesus Master founded an essentially educative Church. 4) The permanent educative praxis of the Church in the history of evangelization. 5) Importance of education in the ecclesiological doctrine of the Vatican II Council.

KEY WORDS

Education, *didascalía*, essential function, Church, pastoral rules.

8 hnoenrique.garcia@lasalle.cl

I. MINUSVALORACIÓN DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA IGLESIA EN LA NORMATIVA PASTORAL ACTUAL

Al reflexionar respecto de la teología de la educación, se nota ausencia de la educación entre las funciones esenciales de la Iglesia en la normativa pastoral actual (García 2016, 61). Inversamente, San Juan Bautista De La Salle, Patrono universal de los educadores proclamado en 1950 por el Venerable Pío XII y pionero de la teología de la educación (García, 2013), plantea la educación cristiana como función esencial de la Iglesia. Lo manifiesta en sus *Meditaciones para los días de retiro para cuantas personas se dedican a la educación de la juventud, y particularmente para el retiro que los Hermanos de las Escuelas Cristianas tienen durante las vacaciones* (De La Salle 2001, I, 577-621). Vincula allí a la educación contextos bíblicos claves: Rm 10, 14-15; 11, 13-14; 12, 6-8; 1 Cor 1, 17; 3, 9-10; 4, 1; 2 Cor 4, 1-2. 6; 1 Tm 2, 4. En sus demás *Meditaciones*⁹ destaca la predilección por la educación y la catequesis en santos apostólicos: María Santísima (M 151), San José (M 110), San Joaquín (M 157), Santa Ana (M 146), Santa Mónica (M 122), Santa Margarita de Escocia (M 133), San Cayetano (M 153), San Pedro (M 139), San Pablo (M 140), San Andrés (M 78), San Juan (M 88), Santiago el Mayor (M 145), San Felipe (M 119), San Mateo (M 167), San Bartolomé (M 159), Santo Tomás (M 84), San Simón y San Judas (M 182), San Matías (M 107); en los Padres de la Iglesia de Oriente San Atanasio (M 120), San Basilio (M 136), San Gregorio Nacianceno (M 126) y San Juan Crisóstomo (M 100) y de Occidente San Ambrosio (M 81), San Jerónimo (M 170), San Agustín (M 161), San Gregorio I papa (M 109); en los misioneros San Juan el Bautista (M 138), San Marcos (M 116), San Lucas (M 178), San Bernabé (M 134), San Yon (M 168), Santo Domingo (M 150), San Francisco (M 173), San Ignacio de Loyola (M 148), San Francisco Javier (M 79), San Pedro de Verona (M 117); en los obispos San Ignacio de Antioquía (M 102), San León

9 Se abrevia M seguida del número de orden.

Magno (M 114), San Antonio, abad (M 97), San Marcelo (M 186), San Cipriano (M 166), San Paulino de Nola (M 137), San Nicolás de Mira (M 80), San Remigio (M 171), San Martín de Tours (M 189), San Sulpicio (M 98), San Germán (M 131), San Norberto (M 132), San Dionisio (M 175), San Román (M 181); en los maestros San Casiano (M 155), San Anselmo (M 115), San Bernardo (M 158), Santo Tomás de Aquino (M 108), San Buenaventura (M 142), San Benito (M 111), Santa Catalina de Siena (M 192), San Bruno (M 174), San Francisco de Paula (M 113), San Bernardino de Siena (M 128), San Antonio de Padua (M 135), San Carlos Borromeo (M 187), San Francisco de Sales (M 101) San Esteban diácono (M 87).

Extrañamente, la normativa pastoral actual no considera esencial en la Iglesia su función educativa. En los ritos del Bautismo y de Confirmación, se invoca al incorporar en la Iglesia a quienes se unge con el santo crisma: “Dios todopoderoso, Padre de nuestro Señor Jesucristo, que les has dado nueva vida por el agua y el Espíritu Santo, y les has concedido el perdón de todos los pecados, les unge con el crisma de la salvación, para que, incorporados a su pueblo santo, permanezcan como miembros de Cristo sacerdote, profeta y rey hasta la vida eterna”. No menciona el rol educador conferido a cada cristiano.

Emilio Álberich, ex Presidente de la Asociación Española de Catequetas y del Grupo Europeo de Catequetas, argumenta en su muy traducido manual de catequética (Alberich 1983):

“Tradicionalmente, tanto la teología pastoral como la praxis eclesial –y el mismo Concilio– han presentado las funciones eclesiales según el esquema tripartito del triple oficio de Cristo sacerdote, profeta y rey, distinguiendo así un triple ministerio en la Iglesia: litúrgico, profético y real”.

No parece, empero, que esta división tenga un fundamento del todo convincente, ni que resulte adecuada a las reales articulaciones del quehacer eclesial, especialmente por lo que se refiere a la función

llamada ‘real’ (Rahner en Arnold, 1970, pp. 233-236)¹⁰. En cambio, parece más convincente y adecuada una división cuatripartita, que puede apoyarse en la naturaleza sacramental de la Iglesia en cuanto signo e instrumento del Reino de Dios. El ideal del Reino, del que la Iglesia constituye un germen y un comienzo, se hace presente y visible en el mundo en cuatro formas fundamentales de presencia eclesial: como Reino *realizado* en el amor y en el servicio fraterno (signo de la Diaconía); como Reino *vivido* en la *fraternidad* y en la *comunión* (signo de la Koinonía); como Reino *proclamado* en el *anuncio liberador y significativo* del Evangelio (signo del Kerygma); como Reino celebrado en los ritos festivos y liberadores de la liturgia (signo de la Liturgia)¹¹.

Tampoco este esquema cuatripartito menciona a la educación como signo importante de la presencia del Reino de Dios en el mundo. En la siguiente versión de 1991 de su manual, al situar la catequesis en la evangelización y en el ministerio de la Palabra, la vincula con “la *profecía*, que estimula a la comunidad a discernir la voluntad de Dios en la historia” (Alberich, 1991, p. 47), primera función sustitutiva de la que antes llamó kerygma. Sus últimos tres capítulos son: 6: Catequesis, caridad y compromiso (cuyo párrafo central es “Catequesis y *diaconía* eclesial”); 7: Catequesis, comunión y comunidad, donde repite la palabra *koinonía*, y 8: Catequesis y *liturgia*, que completa el cuarteto.

En su última versión de 2003 considera aceptado el conjunto articulado de la acción evangelizadora de la Iglesia mediante las siguientes funciones, en que el proyecto del Reino en su visibilidad se realiza en *Diaconía* (amor-caridad, servicio, promoción, educación, liberación, solidaridad); se vive en *Koinonía* (comunión, fraternidad, reconciliación, unidad, comunicación, comunidad); se proclama en

10 Karl Rahner enumera seis funciones fundamentales de la Iglesia: evangelización, culto, administración de los sacramentos, vida jurídica, vida cristiana y acción caritativa. (Nota de Álberich).

11 El cuádruple signo consta ya de algún modo en el famoso sumario de Lucas sobre la comunidad primitiva (Hch 2, 42-47). (Nota de Álberich)

Martyría (anuncio, testimonio, profecía, catequesis, predicación); y se celebra en *Liturgia* (eucaristía, sacramentos, celebración, fiestas, devociones, oración) (Alberich, 2003, pp. 29-30). La educación figura entre los servicios al mundo como educación general, no como educación cristiana en la Iglesia.

El *Catecismo Católico para Adultos* de la Conferencia Episcopal Alemana caracteriza la esencia de la Iglesia como misterio, pueblo de Dios, cuerpo de Cristo que “participa de Jesucristo de un modo triple: participa en su función profética, en su función sacerdotal y en su función pastoral” (Conferencia Episcopal Alemana 1992, p. 301). De paso dice que la iglesia primitiva incorporó a los carismas los ministerios fundamentales e indispensables de los apóstoles, profetas y doctores (cf. 1 Cor 12, 28), y consideró a “los apóstoles, profetas, evangelistas, pastores y doctores” como dones del Señor resucitado a su Iglesia (cf. Ef 4, 11) (Conferencia Episcopal Alemana 1992, p. 304). Termina declarando propiedades esenciales de la Iglesia: ser una, santa, católica y apostólica (Conferencia Episcopal Alemana 1992, p. 305). Cuando menciona la apostolicidad de la Iglesia citando Mt 28, 18-20, trata la transmisión de la misión apostólica a los obispos (Conferencia Episcopal Alemana, 1992, pp. 315-319), sin mencionar a la educación.

La Comisión Nacional Francesa de Catequesis en *Catecumenado de adultos* describe en forma atrayente la comunidad convocada por Jesús: “En los Evangelios, la Iglesia es el grupo de discípulos que hacen vida común con Jesús, tienen derecho a una enseñanza particular (Mc 4, 33-34) y colaboran en el apostolado del Maestro” (Lc 10, 1). Jesús los va educando poco a poco en las costumbres del Evangelio: Orar al Padre con confianza, darse totalmente a la causa del Reino de Dios, servir en lugar de aprovecharse, perdonarse unos a otros, ir en busca de la oveja perdida, contentarse con lo que se tiene, afrontar animosamente las contradicciones” (Comisión Nacional Francesa de Catequesis 1996, p. 220). Después afirma: “la vida de los cristianos en la Iglesia se resume en cuatro rasgos esenciales: ‘Eran asiduos en escuchar la enseñanza de los apóstoles, en la solidaridad

[el buen entendimiento y el apoyo mutuo], la fracción del pan [la eucaristía] y las oraciones [en común]” (Hechos 2, 42)” (Comisión Nacional Francesa de Catequesis, 1996, p. 222). Un párrafo posterior sólo describe y define “la Iglesia una, santa, católica y apostólica” (Comisión Nacional Francesa de Catequesis 1996, pp. 225-226). Este documento elaborado por catequistas de catecumenado da importancia a Jesús Maestro y a la educación, pero no sistematiza las funciones básicas de la Iglesia.

2. LA DIDASCALIA ES FUNCIÓN ESENCIAL DE LA IGLESIA EN LOS TEXTOS BÍBLICOS SOBRE SU FUNDACIÓN

“Profecía” difiere en la Biblia de “magisterio” o “enseñanza”. Jesús “*dispuso que unos fueran apóstoles, otros, profetas; otros, evangelizadores; otros, pastores y maestros*” (Ef 4, 11). “Dios puso en la Iglesia primero apóstoles; en segundo lugar, profetas; en tercer lugar, maestros; luego, los milagros; después, el don de curaciones, de asistencia, de gobierno, diversidad de lenguas” (1 Cor 12, 28). Entre los principales ministros constructores de la Iglesia está el *didáskalos*, traducido a veces por “doctor” en el sentido de docente, o por “maestro”, que es un formador de cristianos (ver Hch 13, 1; 1 Cor 12, 28; 14, 19). En ambos textos paulinos la *didascalía* es una de las funciones principales en la Iglesia.

Jesucristo en su último acto fundacional de la Iglesia le definió su misión al enviar a los apóstoles: “Id, pues, y haced discípulos a todas las gentes, bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo, y enseñándoles a guardar todo lo que yo os he mandado” (Mt 28, 18-20). Incluye dos tareas educativas: hacer discípulos y enseñar a guardar todo lo mandado. La Vulgata latina en vez de “hacer discípulos” (*mazeteúsate*) tradujo *docete*, enseñad, que se ha entendido reductivamente como transmitir la verdad revelada. Más amplio es educar, o conducir a la virtud (ver Os 11, 1-4), y a la santidad (ver Lev 11, 44-45, 1 Pe 1, 16; 1 Jn 3, 3), distinción muy

importante. Todo cristiano tiene la misión de *educar* en su doble tarea, en lo positivo, de inspirar virtudes conducentes a la santidad con su vida y con su palabra estimulante de discípulo de Jesús (ver Col 3, 16; Heb 10, 24-25), y, además, en la tarea de enmendar lo negativo con la corrección fraterna (ver Mt 18, 15; Ga 2, 14; 6, 1-2). Sólo las autoridades de la Iglesia, que son Pedro y sus sucesores (ver Lc 22, 32), y los obispos en comunión con ellos, tienen la misión de *enseñar*, entendida como transmitir el depósito de la Palabra de Dios contenida en la Biblia y en la Tradición apostólica (ver 1 Tim 4, 6; 6, 20; 2 Tim 1, 13-14).

La síntesis más amplia de la vida de la primera comunidad cristiana de Jerusalén, reconocida descriptora de los rasgos esenciales de la Iglesia, declara:

“Se mantenían constantes en la enseñanza de los apóstoles, en la comunión, en la fracción del pan y en las oraciones. Pero el temor se apoderaba de todos, pues los apóstoles realizaban muchos prodigios y signos. Todos los creyentes estaban de acuerdo y tenían todo en común; vendían sus posesiones y sus bienes y repartían el importe de las ventas entre todos, según la necesidad de cada uno. Acudían diariamente al Templo con perseverancia y con un mismo espíritu; partían el pan en las casas y tomaban el alimento con alegría y sencillez de corazón, alabando a Dios y gozando de la simpatía de todo el pueblo. Por lo demás, el Señor agregaba al grupo a los que cada día se iban salvando” (Hch 2, 42-47).

Muestra cuatro funciones esenciales de la Iglesia, que evangeliza y atrae por su testimonio de *koinonía*, *liturgia* y *diaconía* ya explicadas, y *didascalía*. Ésta abarca, a su vez, cuatro tareas educativas habituales en la Iglesia.

- La primera es el Magisterio doctrinal de Pedro y de los obispos en comunión con él acerca del depósito de la revelación o Palabra de Dios. Este magisterio eclesial se cumplió después del Concilio de Jerusalén en que “los apóstoles y presbíteros, de acuerdo con toda la iglesia” enviaron a Pablo, Bernabé, Judas

Barsabás y Silas a explicar en persona y mediante carta la sana doctrina acordada “a los hermanos venidos de la gentilidad que están en Antioquía, en Siria y en Cilicia” (ver Hch 11, 19-25).

- Segunda forma de *didascalía* es la catequesis o educación para la vida cristiana, transmitida por Jesucristo y los apóstoles y después por los cristianos a los otros que surgían.
- La tercera es la mencionada educación mutua de los cristianos por el ejemplo y la palabra en lo positivo, y por la corrección fraterna ante lo negativo.
- Finalmente, la cuarta es la educación escolar, realizada en la Iglesia desde el principio, para apartar a los niños de la idolatría practicada en las escuelas imperiales durante las persecuciones romanas, como se verá luego.

3. JESÚS MAESTRO FUNDA LA IGLESIA ESENCIALMENTE EDUCADORA

La propuesta eclesiológica de considerar la *didascalía* como función esencial de la Iglesia tiene fundamento cristológico, con rica base bíblica. Lucas presenta al Mesías anunciado como quien “*hizo y enseñó*” (Hch 1, 1). Jesús fue maestro reconocido desde el comienzo de su vida pública (ver Jn 1, 35-39). Él mismo usó ese título (ver Mc 14, 13-14; Mt 23, 8.10). Su rol de maestro es el mencionado con más frecuencia y pormenores en los Evangelios, como veremos, agrupando sus rasgos de maestro alrededor de algunos que lo caracterizan:

3.1. Jesús Maestro es la Palabra de Dios hecha hombre para dar sabiduría y salvación. Él afirmó a su juez Pilatos que formar discípulos fue su meta (ver Jn 18, 37). Explicó al justo magistrado fariseo Nicodemo su envío para la salvación en un versículo que, según opino, resume la Biblia y el plan de Dios: “Tanto amó Dios al mundo que dio a su

Hijo unigénito, para que todo el que crea en Él no perezca, sino que tenga vida eterna” (Jn 3, 16).

3.2. Jesús Maestro es testigo de Dios. Dice: “Yo hablo lo que he visto junto a mi Padre... os he dicho la verdad que he oído de Dios” (Jn 8, 38.40; ver Mt 11, 27). Promete experiencia similar a Natanael y demás discípulos (ver Jn 1, 51). Dice vivir en compañía de Dios (ver Jn 8, 29). Dedicar tiempos a orar solo (ver Mc 1, 35-37; 6, 46; Lc 5, 16; 6, 12; 9, 18.28-36). Los testigos de su comunión con Dios la extienden para alegrar a otros (ver 1 Jn 1, 1-4).

3.3. Jesús Maestro, mediante sus discípulos, extiende la bondad de Dios. Juan Bautista dijo: “Y la Palabra se hizo carne y puso su morada entre nosotros; y hemos contemplado su gloria, gloria que recibe del Padre como Unigénito, lleno de gracia y de verdad” (Jn 1, 14). Opino que muy poco se usa el texto básico sobre la gloria de Dios: “Moisés dijo a Yahvé: ‘Déjame ver tu gloria’. Él le contestó: ‘Yo haré pasar ante tu vista toda mi bondad’” (Ex 33, 18-19). Santo Tomás de Aquino concluye: “La gloria de Dios es la manifestación de su bondad” (Suma de Teología, I Parte, cuestión 65, artículo 2). Jesús dice: “Brille así vuestra luz delante de los hombres, para que vean vuestras buenas obras y alaben a vuestro Padre que está en los cielos” (Mt 5, 16; ver Jn 15, 8).

3.4. Jesús Maestro ama a cada discípulo y lo conoce por su nombre. Dice: “Yo soy el buen pastor, conozco a mis ovejas” (Jn 10, 14), “a cada una por su nombre” (Jn 10, 3). Dinamiza a sus discípulos con el amor de darse enteros (ver Jn 15, 9-15). Todos sus discípulos educadores sobresalientes centran su enseñanza en el amor (García 2007, 4 vols.).

3.5. Jesús Maestro da alegría. Su discurso inaugural comienza con bienaventuranzas (ver Mt 5,3-12). En la última cena reitera su afán de alegrar (ver Jn 15, 11; 16, 22).

3.6. Jesús Maestro no suprime el sufrimiento ni lo oculta a sus discípulos, pero le da sentido. “El que ama a su padre o a su madre más que a mí, no es digno de mí; el que ama a su hijo o a su hija más que a mí, no es digno de mí. El que no tome su cruz y me siga, no es digno de mí” (Mt 10, 37-38; ver Mc 8, 34-35). Enseña la gratitud para con Dios (ver Lc 17, 11-19). Se resigna a la ingratitud (ver Mt 26, 47-50), y prepara a sus discípulos a padecerla (ver Lc 6, 35 ver Jn 16, 2-4). Los anima a sufrir por la Buena Nueva del Reino de Dios (ver Mt 5, 11-12; Jn 15, 18.20; 16, 33).

3.7. Jesús Maestro centra su enseñanza en dejar el pecado para que en cada uno reine Dios: “Comenzó Jesús a predicar y a decir: ‘Convertíos, porque el Reino de los Cielos ha llegado’” (Mt 4, 17). Toda su enseñanza es el Reino de Dios (ver Hch 1, 3). Exhorta a tener una sola meta en el mundo: “Buscad primero el reino de Dios y su justicia, y todas esas cosas se os darán por añadidura” (Mt 6, 33).

3.8. Jesús Maestro es liberador, como caracterizó su misión el profeta Isaías (ver Lc 4, 16-22), y Él lo declaró enfáticamente (Jn 8, 31).

3.9. Jesús Maestro ahonda la enseñanza de la Biblia. Declara que las Escrituras afirman ser Él quien da vida eterna (ver Jn 5, 39-40). Promete gran premio por cumplirla y enseñarla (ver Mt 5, 19s). Reprueba a quienes la exigen sin cumplirla (ver Lc 11, 46). Destaca textos bíblicos postergados (ver Mt 23, 23). Resume la moral de la Biblia en la regla de oro (ver Mt 7, 12). Exige conocer bien las Sagradas Escrituras (ver Mt 22, 29; Lc 24, 25-27). Corrige una concesión de

Moisés (ver Mt 19, 8-9). Valora la misericordia con hombres y animales más que el descanso del sábado (ver Mt 12, 10b--12). Declara acatar las Escrituras y llevarlas a sus últimas consecuencias (ver Mt 5, 17-18). Perfecciona las Escrituras (ver Mt 5, 21-24.27-28.43-45). Emplaza a encontrar el sentido de un texto metafórico (ver Jn 10, 31-36). Se declara Señor del sábado (ver Mt 12, 8), superior al Templo (ver Mt 12, 6), a Jonás (ver Mt 12, 41), a Salomón (ver Mt 12, 42), a David (ver Mt 22, 41-46), a Jacob (ver Jn 4, 12), y a Abraham (ver Jn 8, 53).

3.10. Jesús Maestro acompaña al formar discípulos. Compadece a la gente carente de guía (ver Mt 9, 36). Interesa a otros por aumentar los operarios dedicados a los demás (ver Mt 9, 36-37). Es aceptado porque sólo busca agradar a Dios (ver Jn 8, 27b-30). Elige colaboradores (ver Mc 3, 13; Jn 15, 16-17). Los llama personalmente (ver Mt 4, 18-22; 9, 9; 19, 21). Acepta a quienes por propia iniciativa lo siguen (ver Mt 20, 34), incluidas mujeres (Lc 8, 1-3). Encamina a otros según sus dotes (ver Mc 5, 18-20). Llama a personas de toda condición y mentalidad (ver Mt 4, 18-22; 9, 9; 10, 4). Les exige desprendimiento (ver Lc 9, 57-60; Mt 10, 37-39), prontitud (ver Lc 9, 61-62), autodominio (ver Mt 5, 11-12), autenticidad (ver Mt 5, 13), servir por gratitud (ver Mt 10, 8), prudencia (ver Mt 10, 16-18), confianza en el Espíritu Santo (ver Mt 10, 19-20), perseverancia (ver Mt 10, 22), y capacidad de organizar (ver Mt 13, 44-45; 15, 32-38). Los hace críticos de las opiniones ajenas (ver Mt 16, 13-17). Entrega responsabilidades gradualmente:

- Primero dar un bautizo similar al de Juan (ver Jn 3, 22; 4, 1-3).
- Luego elige doce para predicar y sanar (ver Lc 9, 1-2).
- Envía otros setenta y dos en parejas a una predicación preparatoria (ver Lc 10, 1).
- Va delante de sus discípulos, los guía con su voz (ver Jn 10, 4).

- Pone a prueba a algunos que quieren seguirlo (ver Mt 8, 19-22; Lc 9, 60).
- Usa su autoridad para servir (Jn 13, 2-15).
- Valora la autoridad legítima de otros (ver Mt 8, 4; 23, 1-3) y la de buenos discípulos sin ser del grupo cercano (ver Lc 9, 49-50).
- Rehúsa intervenir en lo que no le compete (ver Lc 12, 13-14).
- Soporta la rebeldía contra él como hombre, no la rebeldía contumaz contra el Espíritu Santo (ver Mt 12, 31-32).
- Concede a algunos oportunidades particulares (ver Mt 17, 1-8; 26, 36-46).
- Los mantiene cerca para dedicarles tiempo preferente (ver Mc 4, 10-11; 9, 33-35; Mt 13, 36-43; 20, 17-19; Jn 4, 31-38; 6, 67-71; 11, 6-44 13, 2 – 17, 26).
- Da la vida por ellos (ver Jn 10, 14-18). Los acompaña después de resucitar (Hch 1, 3-9).
- Finalmente se retira y entrega total responsabilidad, aunque mantiene su compañía espiritual hasta el fin del mundo (ver 28, 18-20).

3.11. Jesús Maestro enseña con múltiples recursos. Forma la voluntad en cumplir la de Dios (ver Mt 7, 21). Pone de modelo a Dios en su amor compasivo (ver Mt 5, 48; Lc 6, 36). Estimula con promesas espirituales (ver Mt 7, 11; 10, 40-42; Lc 10, 20) y terrenales (ver Mt 19, 29). Usa medios visuales (ver Mt 18, 1-4; 22, 15-21). Sostiene que acoger un niño es recibirlo a él (ver Mt 18, 5); dice que dar mal ejemplo o pervertir a un niño merece máximo castigo (ver Mt 18, 6); plantea que el niño es altamente respetable (ver Mt 18, 10) y ejemplo de sencillez para recibir el reino de Dios (ver Lc 18, 15). Prohíbe que les impidan acercarse a Dios (ver Mt 19, 13-15). Acaricia y bendice a los niños (ver Mc 10, 16), y atiende sus necesidades, pero los devuelve a sus padres (ver Lc 9, 38-43). Promueve la familia mediante la monogamia (ver Mt 19, 4-9), la fidelidad (ver Mt 5, 27-28), y la tolerancia mutua (ver Mt 5, 31s); pero subordina las relaciones familiares a la unión

con Dios (ver Mt 10, 37) y a cumplir su voluntad (ver Mt 12, 47-50). Interpela según la idiosincrasia de las personas (ver Mt 12, 22-28; 21, 23-27) y de los grupos (ver Mt 23, 16-22).

También repite refranes populares (ver Lc 17, 37), y observaciones corrientes sin sentar doctrina ni profetizar (ver Mc 6, 4; Mt 26, 52). Prefiere el lenguaje directo (ver Mt 5, 37). Usa figuras de lenguaje amenas y entendibles (ver Mt 6, 3; 7, 6; 16, 26; 17, 10-13), dichos enigmáticos (ver Mt 16, 5-12; 16, 24; Lc 14, 26; 22, 35-38; 23, 26-31; Jn 2, 18-22; 3, 3-8.14-15; 16, 25), contrastes impactantes (ver Mt 12, 38-42; 16, 25; 21, 31-32), exageraciones impresionantes (ver Mt 5, 29-30.39-41.48; 8, 22; 13, 31-32; 17, 20; 18, 8-9.21-22; 19, 24; 23, 24) y la ironía (ver Jn 3, 10; 7, 28-29; 13, 38).

Además, expresa hechos mentales en imágenes sensibles (ver Mt 6, 2.5.16-17; 7, 13-15; 13, 19-23). Hace pensar mediante muchas preguntas (ver Mt 5, 46-47; 6, 25-31; 7, 3-4.9-10.16; 9, 4-5; 11, 7-9; 12, 26-27.29; 16, 8-11; 22, 41-45). Educa la capacidad crítica y da criterios de discernimiento (ver Mt 7, 15-20). Ayuda a distinguir la apariencia de la realidad (ver Jn 7, 24), el aprecio de los hombres y el de Dios (ver Lc 16, 15). Al criticar señala en qué mejorar (ver Mt 12, 24-28; 22, 1-14.15-21). Rechaza la despreocupación por los pobres y el afán de alabanzas humanas (ver Lc 6, 24-26), y obrar mal o mover al mal a otros (ver Mt 18, 7). Conduce el diálogo hacia lo importante (ver Mt 19, 17; 22, 41-46; Jn 4, 7-26). Emplea el humor (Mt 7, 3.6.19; Mc 10, 25 en Gruen, 2015, 353, nota 34). Da enseñanzas ocasionales a partir de hechos (ver Mt 12, 1-8.46-50; 17, 24-27; 22, 19-21; 24, 1-2; Lc 13, 1-4; 21, 1-4). Transmite verdades con experiencias impactantes (ver Mt 17, 1-9; Lc 8, 23-25; 14, 1-6; Jn 13, 3-15). Discute para salvar a sus interlocutores (ver Jn 5, 34).

No es siempre afectuoso al comunicarse, consciente de su misión de Dios Padre que cumple con todas sus exigencias ante cualquier persona, incluso pobres, enfermos o sus padres (Silva 2009: III, 308-310). Respeta la libertad de cada uno (ver Lc 9, 51-56) pero deja en claro las responsabilidades (ver Lc 10, 10-12.16). Defiende

las cosas de Dios (ver Mt 21, 12-13). Evalúa logros y no logros (ver Lc 9, 18-21; 10, 17-24).

3.12. Jesús Maestro santifica mediante sacramentos. Cambió la antigua transmisión de la fe por relato oral o por lectura familiar o en asamblea de la Sagrada Escritura, para explicarla y orar. Creó un cambio que encierra un misterio, como hizo notar a Nicodemo: “En verdad, en verdad te digo que el que no nazca de agua y de Espíritu no puede entrar en el Reino de Dios” (Jn 3, 1-5). Alude a una novedad en el bautismo por acción del Espíritu Santo. Comenzó su ministerio público recibiendo de Juan el bautismo en que los evangelistas lo presentan en el centro del misterio trinitario (ver Mt 3, 13-17; Mc 1, 9-11; Lc 3, 21-22; Jn 1, 29-34). Lo culminó en su última cena instituyendo los sacramentos de eucaristía y sacerdocio de la Nueva Alianza que se ejercería en memoria suya (ver 1 Cor 11, 24b). Allí enseñó por primera vez sobre el Espíritu Santo que además prometió como fuente de su comunión (ver Jn 14, 15-17.25-26).

La segunda carta de Pedro afirma que la extraordinaria comunión a que Dios nos llama consiste en participar de la naturaleza divina (ver 2 Pe 1, 2-4). Es misteriosa divinización o santificación del ser humano. La tarde del domingo de resurrección Jesús confirió a los Apóstoles el ministerio de perdonar pecadores (ver Jn 20, 19-23). Antes de su Ascensión los envió diciendo:

“Me ha sido dado todo poder en el cielo y en la tierra. Id, pues, y haced discípulos a todas las gentes, bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo, y enseñándoles a guardar todo lo que yo os he mandado. Y estad seguros que yo estaré con vosotros día tras día, hasta el fin del mundo” (Mt 28, 18-20).

Manda difundir con el bautismo –distinto del de Juan– la comunión del Padre, el Hijo y el Espíritu Santo, prometida hasta el fin del mundo. San Juan la expresa como llegar a ser hijos de Dios (ver 1 Jn 3, 1). Jesús había dicho: “Comprenderéis que yo estoy en mi Padre y

vosotros en mí y yo en vosotros” (Jn 14, 20. 23). Ese cambio confiere fecundidad para extender el reino de Dios (ver Jn 15, 5.11.26-27).

Transmitir la fe cristiana implica santificar la persona. Jesús, para santificar, crea el nuevo bautismo y demás sacramentos. San Pablo se asombra (ver Ef 3, 14-17.19). El bautizado gana grandeza aún en su cuerpo (ver 1 Cor 6, 19). Al explicar el matrimonio cristiano, después de decir: “Maridos, amad a vuestras mujeres como Cristo amó a la Iglesia y se entregó por ella” (Ef 5, 25), dice: “Gran misterio es éste, lo digo respecto a Cristo y a la Iglesia” (Ef 5, 32). Santiago exhorta a la práctica sacramental (ver St 5, 14-16). La vida nueva a que conduce Jesús Maestro es santificada por el Espíritu Santo mediante los sacramentos. Agradecidos los fieles celebramos en comunidad la eucaristía, al menos en domingo, en memoria de la Pascua de Resurrección.

4. LA CONSTANTE PRAXIS EDUCADORA DE LA IGLESIA EN LA HISTORIA DE LA EVANGELIZACIÓN.

La Iglesia desde el comienzo mantuvo dos *didascalias* permanentes: la educación escolar y la catequesis. Antes del primer emperador romano hecho cristiano, Constantino (g. 306-337), las primeras personas con consagración especial posterior a la del bautismo, fueron vírgenes dedicadas en sus casas a educar niños para evitar la idolatría obligatoria en las escuelas imperiales. Lo atestigua San Antonio Abad (c. 250-17.1.356), padre del monaquismo, que hacia los 18 años quedó heredero con una hermana menor, cuya educación al partir al desierto encomendó a unas vírgenes que vivían consagradas en sus familias ¡antes que los varones! (Atanasio, 1995, 35-36), de cuya importante acción misionera al menos entre los siglos II y IV informa San Metodios mártir (Vizmanos, 1949, p. 137).

¿Cómo empezó el catecumenado? Según el *Manual de disciplina* encontrado entre los manuscritos de cuevas junto al mar Muerto en 1948, una comunidad selecta, identificada sin fundamento con los

esenios hasta la interpretación de esos manuscritos por André Paul (Paul, 2009), exigía para ingresar un juramento, postulantado de un año con etapas rigurosas de instrucciones y ayunos, a cargo de un responsable que daba cuenta a la comunidad sobre sus aptitudes y cumplimiento, y votada la admisión había noviciado de dos años. Entonces profundizaban la fe en la Alianza, participaban en el baño diario de purificación, pero no en la comida sucesiva a mediodía hasta su ingreso definitivo en la comunidad (Floristán, 1989, pp. 46-47).

Los cristianos imitaron en el catecumenado este proceso preparatorio, quizá no exclusivo de dicha comunidad judía. Los paganos, atraídos por la elevación moral de Israel, valoraron en los cristianos no tener ritos chocantes como la circuncisión, ni necesidad de ser leales a otra nación, ni diferenciarse respecto de los demás creyentes. Eso explica la pronta aceptación a San Pablo en sinagogas de la diáspora como Antioquía de Pisidia (ver Hch 13, 16.43) o Filipos de Macedonia (ver Hch 16, 14s), y aclara el furor de los judíos en Tesalónica (ver Hch 17, 1-8), y en Corinto (ver Hch 18, 5-17), al ver hacerse cristianos a quienes estaban por hacerse judíos o lo eran. Consta el catecumenado en la época apostólica, pues San Pablo ordena: “Que el catecúmeno comparta sus bienes con el catequista” (Ga 6, 5).

Los Padres Apostólicos San Clemente I de Roma (n. 35), San Ignacio Obispo de Antioquía (+108) y San Policarpo de Esmirna (+155), fueron educadores, obispos, misioneros, catequistas y teólogos. San Justino de Naplusa (+c.165), y otros apologistas, con su enseñanza académica encaminaron a la fe. Panteno de Sicilia (+c.200), después de misionar en la India, volcó a formar catequistas en Alejandría, en la escuela llamada Didascalio, donde su sucesor, que sobre él nos informa, Clemente de Alejandría (c.150-215), organizó la evangelización en tres etapas después normativas: la misión en su *Protréptico* (Clemente 2008), la catequesis en *El Pedagogo* (Clemente 1994) y la educación a la vida cristiana en *Strómata* (Clemente 1996).

Desde Constantino, la escuela pública formó cristianos, y el bautismo de niños sustituyó gradualmente al catecumenado de adultos. El papa Sixto II (g. 257-258), en su *Liber Pontificalis* organizó

la formación de los niños de los coros parroquiales, que el papa San Zócimo (g. 417-426), amplió más allá de la sola liturgia. Numerosos santos medievales fueron educadores. San Mesrop Vartapet (345-440), con el patriarca San Sahak el Grande (+439), inventaron el alfabeto armenio, tradujeron la Biblia y los escritos patrísticos, y crearon monasterios donde cada clérigo bien formado era *vartapet*, educador. San Cesáreo de Arles (+542), impulsó escuelas parroquiales.

Sirvieron en la Iglesia los maestros Boecio (480-525), Casiodoro (485-580), San Isidoro de Sevilla (c.560-636), San Alfredo el Grande rey de Wessex (849-899), el papa Silvestre II (g. 999-100), impulsor de la escuela municipal y de los estudios clericales. El papa San Gregorio VII (c. 1020-1085); Hugo de San Víctor (1096-1141), autor del tratado de educación *Eruditionis Didascalie*; Vicente de Beauvais, O.P. (1190-1264), autor de la mayor enciclopedia medieval *Speculum maius*; Radulfo Ardens (+1200), educador de virtudes intelectuales y afectivas; San Buenaventura, O.F.M. (1221-1274), autor de *Jesús Maestro*; Gilberto de Tournai, O.F.M. (+1288), autor de la enciclopedia *Rudimentum doctrinae christianae*; San Raimundo Lulio (1233-1315), autor de *Doctrina pueril* sobre la educación de sus hijos.

El Concilio III de Letrán en 1179 mandó a las catedrales mantener maestro para los pobres. La Beata María de Oignies (1177-1213), inició los beguinajes de educadoras no claustradas con votos privados. Escolarizaron a los pobres las órdenes mendicantes de Santo Domingo de Guzmán (1170-1221), San Francisco de Asís (1182-1226), y los Siete Santos Fundadores de los Siervos de María de 1233. El diácono Gerard Groot (1340-1384), inició los Hermanos y las Hermanas de la Vida Común como educadores cristianos.

En círculos eclesiales surgieron en Europa las universidades: el jurista Irnerio (1067-1125), generó la de Bolonia. En 1170 se formó la universidad de Oxford con ingleses emigrados del colegio catedralicio de París, cuya *universitas magistrorum et scholarium* reconoció el rey en 1180. Alfonso IX de Castilla fundó hacia 1218 la universidad de Salamanca, primera con ese nombre. El monasterio de Salerno inició un *Studium Generale* trasladado a Nápoles, hecho universidad estatal

en 1224 por el emperador Federico II. En 1290 se fundó la Universidad de Coimbra en Portuga. en 1348 la de Praga en Bohemia. En 1364 la de Viena en Austria y la de Cracovia en Polonia. En 1385 la de Heidelberg en Alemania. En 1426 la de Lovaina en la Bélgica actual. En 1460 la de Basilea en Suiza. En 1477 la de Upsala en Suecia. En 1479 la de Copenhague en Dinamarca. Universidades extendidas por España y luego a América.

Para la catequesis misionera fundaron monasterios evangelizadores en Armenia San Gregorio el Iluminador (+331); en Escocia San Niniano (c.360–432); en Irlanda San Patricio (c.390- c.461); en Italia Santa Paula la Mayor (347-404); en Israel su nieta Santa Paula la Joven (+440), Santa Escolástica de Nursia y su hermano San Benito (c.480-543), San Sabas (+532), archimandrita de los anacoretas del desierto de Judá. En Luxeuil San Columbano (521-597); en Lindisfarne de Nordhumbría San Aidan (+651); Santa Hilda en Withby (+680); en Inglaterra San Beda de Jarrow el Venerable (672-735); en Alemania Rábano Mauro (c. 780-856). Santa Lioba de Wessex (+782), los hermanos San Cirilo (+869), y San Metodio evangelizaron a los eslavos de Asia y Europa en su lengua. Santa Hildegarda en Bingen (1098-1179). Guillermo el Piadoso (+918), duque de Aquitania creó del monasterio de Cluny, generador de cientos de filiales.

Entre 511 y 614 más de treinta sínodos diocesanos comenzaron a organizar la vida eclesial incluyendo una instrucción cristiana mínima obligatoria. Al reducirse la preparación bautismal a saber el credo, San Martín (c.510-572), obispo de Braga en Lusitania, Portugal actual, en 572 exigió tres semanas de preparación para explicar el Credo y agregó el Padre Nuestro. San Ildefonso de Toledo (607-667), pidió explicar después del bautismo sus ceremonias, el Credo y el Padrenuestro. El sínodo de Cloveshow del 747 en Inglaterra fue modelo al prescribir a los sacerdotes el contenido de la instrucción cristiana en lengua materna: “Símbolo de la fe, Pater noster, rito de la santa misa y del bautismo y su significado espiritual” (Mansi 1960, XII, 387). Los sínodos alemanes de Francfort en 794, de Aquisgrán en 801 y los de Mons en Galia Bélgica y de Maguncia

en 813 exigieron a los sacerdotes, maestros, padres y padrinos saber el Credo, el Padrenuestro y el Avemaría. Desde el siglo X agregan enseñanza moral basada en el Decálogo y en los que empiezan a llamarse Pecados Capitales, o impropriamente “Pecados Mortales”.

El Beato Alcuino de York, desde 782 director de la Escuela Palatina, establecida por el emperador franco Carlomagno (742-814), en su capital Aquisgrán (Aachen), en la actual Alemania, suprimió la pena capital impuesta por Carlomagno a quien rechazara el bautismo, y exigió para bautizar una preparación de siete a cuarenta días, apoyándose en *De catechizandis rudibus* de San Agustín (Etchegaray 1968). Carlomagno mandó a todo obispado, monasterio y parroquia mantener una escuela para enseñar la doctrina cristiana, canto, lectura de los salmos y gramática (Eginardo 1999), y exigió a cada sacerdote enseñar el Credo y el Padrenuestro con “un completo estudio de la religión y del culto de la cristiandad” (Mansi 1960, XIII, col. 1093).

Los siete sacramentos, declarados por el Concilio Ecuménico de Lyon en 1275, se agregaron en los Países Bajos en los sínodos de Utrecht de 1294 y 1310. En 1322 el Concilio de Valladolid (Concilio de Valladolid, 2002), incluyó los artículos de la fe y los sacramentos, presentados como remedios; en la moral incluyó el Decálogo con los vicios capitales y virtudes, en un esquema expositivo sin preguntas y respuestas, para memorizar en los domingos de Cuaresma, en Navidad, Resurrección, Pentecostés y Asunción. El sínodo de Talavera de la Reina en 1498 estableció los cinco preceptos de la Iglesia, que agregan la vida sacramental (García, 1991, pp. 163-197).

Los humanistas católicos renacentistas renovaron la educación cristiana y la catequesis. El Pbro. Erasmo de Rotterdam (1466-1536) educó por el conocimiento de las cosas mismas y no sólo por libros. Volvió a las fuentes griegas de la Biblia, propuso traducir los Evangelios y epístolas para los sencillos e indígenas y creó un sistema de tres niveles: un catecismo menor, uno reflexivo para adolescentes y otro mayor para catequistas. El canciller inglés Santo Tomás Moro (1478-1535), inició para sus hijas y familiares la igualdad educativa para la

mujer. El español Juan Luis Vives (1492-1540) inició la psicología positiva y la psicología pedagógica.

Fundaron las primeras congregaciones docentes femeninas Santa Beatriz da Silva (1424-1490) llamada las *Hermanas de la Inmaculada Concepción* en Portugal, cuya Regla adoptaron terciarias franciscanas con monasterios en Bélgica; y Santa Angela Mérici (1474-1540), en 1535, funda la *Compañía de Santa Úrsula* de educadoras en monasterios.

Fundaron congregaciones masculinas docentes San Jerónimo Emiliani (1486-1538), como la *Compañía de los Siervos de los Pobres*, que por orden papal aceptaron pensionados de nobles; San Antonio Maria Zaccaria (1502-1539), fundó los *Clérigos Regulares de San Pablo*, llamados barnabitas, por la iglesia de San Bernabé con que comenzaron en Milán, abiertos a la educación por San Carlos Borromeo; San Ignacio de Loyola (1491-1566), los jesuitas aprobados en 1540, como Compañía de Jesús con *Constituciones* para predicar, dar lecciones públicas y catecismo; el metodólogo Beato César de Bus (1544-1607), funda la congregación de sacerdotes de la *Doctrina Cristiana*.

En el siglo XVII aumentaron las fundaciones docentes. Sólo en Francia se fundaron unas 180 instituciones femeninas, casi 150 dedicadas a San José, y los *Hermanos de las Escuelas Cristianas*, fundados por San Juan Bautista De La Salle, luego se extendieron a otros países. En el siglo XIX en reacción a las destrucciones de conventos durante la revolución francesa se fundaron tantas, que el 70% de los misioneros del mundo eran franceses. Entre 1914 y 1918, 63 de las 162 congregaciones femeninas en misiones eran francesas; de las masculinas no consta por su mezcla interna de nacionalidades (Arens 1921, 327). En el siglo XX surgieron muchas más en todo el mundo (Anuario Pontificio 2003, 1293-1569), formando un enorme contingente de servicio a la evangelización.

5. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA DOCTRINA ECLESIOLOGICA DEL CONCILIO VATICANO II

- La finalidad de la educación cristiana es la santidad (Constitución *Lumen Gentium* 40).
- La educación cristiana perfecciona la persona, construye la Iglesia y transforma la sociedad según el Evangelio (Declaración *Gravissimum Educationis* 2).
- El deber de educar compete primero a la familia, requiere la colaboración de toda la sociedad, y es propio de la Iglesia Madre para ofrecer a todos la salvación (*Gravissimum Educationis* 3).
- La Iglesia ha de ayudar a los alumnos de escuelas no católicas mediante el testimonio de vida y el apostolado de maestros, condiscípulos, sacerdotes y seglares, desde diversos auxilios espirituales (*Gravissimum Educationis* 7).
- La escuela católica se distingue por un ambiente de comunidad animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad, ayuda a cada persona a crecer según Jesucristo y a difundir el reino de Dios, e ilumina con la fe el conocimiento del mundo, de la vida y del hombre. La animan maestros dotados de ciencia profesional y religiosa que sean testigos de Cristo con su vida y su doctrina, unidos con los alumnos por la caridad, que colaboran con los padres de familia en apostolado muy necesario e importante servicio a la sociedad (*Gravissimum Educationis* 8ac).
- Pastores y fieles deben ayudar a las escuelas católicas, ante todo, a atender las necesidades de los pobres en bienes temporales, de los privados del auxilio de la familia o que no participan del don de la fe (*Gravissimum Educationis* 9c).
- La Iglesia atiende la educación superior, y en Universidades y Facultades que dependen de ella, procura que se cultive cada disciplina según sus propios principios y métodos con libertad

de investigación científica, para mejorar su comprensión y la de la compatibilidad de la fe con la razón, conforme a los doctores de la Iglesia, principalmente Santo Tomás de Aquino. Procura que sus estudiantes sean prestigiosos por su doctrina, testigos de la fe y preparados para las más importantes funciones (*Gravissimum Educationis* 10).

- Dondequiera que Dios encuentre buena disposición, anúnciese al Dios vivo y a su enviado Jesucristo para salvar a todos, para que los no cristianos, por obra del Espíritu Santo, creyendo, se conviertan libremente al Señor y se unan sinceros a Él, quien colma sus exigencias espirituales. Esta conversión inicial permite emprender un camino espiritual en el catecumenado. La Iglesia prohíbe severamente obligar o inducir o atraer a nadie por medios indiscretos a abrazar la fe, y apartar de la fe con vejaciones y amenazas. Según su antiquísima costumbre, invéstiguense los motivos de la conversión y, si es necesario, purifíquense (*Decreto Ad Gentes* 13).
- Quienes han recibido de Dios mediante la Iglesia la fe en Cristo, admítanse en ceremonias litúrgicas al catecumenado, que no es mera exposición de dogmas y preceptos, sino formación y noviciado prolongado de toda la vida cristiana, con el que los discípulos se unen a Cristo, su Maestro. Iníciense en el misterio de la salvación, en practicar las costumbres evangélicas, los ritos sagrados sucesivos y la vida de fe, de la liturgia y de la caridad de la Iglesia. Liberados del poder de las tinieblas por los sacramentos de iniciación cristiana, y resucitados con Cristo, celebren el memorial de la Pascua del Señor. Es deseable que la liturgia cuaresmal y pascual los prepare a celebrar el misterio pascual en el bautismo. Toda la comunidad debe procurar la iniciación cristiana durante el catecumenado, para que desde el principio ellos se sientan pertenecientes al Pueblo de Dios, y aprendan a cooperar en la evangelización con el testimonio de la vida y la profesión de fe (*Ad Gentes* 14).

- Restáurese el catecumenado de adultos, dividido en distintas etapas, santificado con los sagrados ritos celebrados en tiempos sucesivos, cuya práctica dependerá del juicio del Ordinario del Lugar (Constitución *Sacrosanctum Concilium* 64).
- El primero de los medios educativos de la Iglesia es la instrucción catequética, que ilumina y robustece la fe, nutre la vida con el espíritu de Cristo, conduce a una consciente y activa participación de la liturgia y excita a la acción apostólica (*Gravissimum Educationis* 4).
- Vigilen los obispos, para que se dé cuidadosa instrucción catequética fundada en las Sagradas Escrituras, en la Tradición, Liturgia, Magisterio y vida de la Iglesia, cuyo fin es que la fe, ilustrada por la doctrina, se torne viva, explícita y activa en los niños, adolescentes y adultos; que al darla se observen el orden debido y el método acomodado a la materia, al carácter, aptitudes, edad y condiciones de vida de los oyentes. Cuiden la preparación de los catequistas para su función, con conocimiento claro de la doctrina de la Iglesia, y teórico y práctico de las leyes psicológicas y pedagógicas, y que se restablezca o se adapte mejor la instrucción de los catecúmenos (Decreto *Christus Dominus* 14).

6. CONCLUSIÓN

La educación cristiana o *didascalía*, función minusvalorada en la normativa pastoral actual, es declarada función esencial de la Iglesia al fundarla Jesucristo y en la ejemplar comunidad primitiva de Jerusalén. Jesús, Maestro por excelencia, fundó la Iglesia educadora hacia la santidad. Lo confirma su constante experiencia histórica y lo enseña el Concilio Vaticano II. Por tanto, las normas pastorales deben actualizarse destacando la *didascalía* como función esencial de la Iglesia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberich Sotomayor, Emilio (2003). *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- La catequesis en la Iglesia* (1991). *Elementos de catequética fundamental*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Catequesis y praxis eclesial. Identidad y dimensiones de la catequesis en la Iglesia de hoy* (1983). Madrid, España: Central Catequística Salesiana.
- Anuario Pontificio per l'anno 2003* (2003). Città del Vaticano, Librería Editrice Vaticana.
- Aquino, Santo Tomás de (1965, c. 1270). *Suma de teología*. Madrid, España: BAC.
- Arens, Bernard (1921). *Handbuch der katholischen Missionen*, Freiburg, Herder, recensionado por A. Brou, en *Études* 167, 326-344.
- Atanasio. *Vida de Antonio* (1995). Madrid–Buenos Aires–Bogotá–Santiago, Ciudad Nueva.
- Biblia de Jerusalén. Nueva edición totalmente revisada* (2009). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Clemente de Alejandría (2008, c.202). *El Protréptico*. Madrid-Bogotá-Santiago, Ciudad Nueva.
- _____ (1994, c.202). *El Pedagogo*. Madrid, Ciudad Nueva.
- _____ (1996, c.202). *Strómata*. Madrid, Ciudad Nueva.
- Comisión Nacional Francesa de Catequesis (1996). *Catecumenado de adultos*. Bilbao, España: Mensajero.
- Concilio de Valladolid (2002, 1322). *Texto en latín y castellano*, “Itinerarium” 10.

- Concilio Vaticano II (1970). *Constituciones. Decretos. Declaraciones. Legislación posconciliar*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Conferencia Episcopal Alemana (1992). *Catecismo Católico para Adultos*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- De La Salle, San Juan Bautista (2001). *Obras completas*, Madrid, España: Ediciones San Pío X, 3 vols.
- Eginardo (1999). *Vida de Carlomagno*. Madrid, España: Gredos.
- Etchegaray Cruz, SS.CC., A. (1968). Le rôle du De Catechizandis Rudibus de Saint Augustin dans la catéchèse missionnaire dès 710 á 847, *Studia Patristica* XI.
- Floristán, Casiano (1989). *Para comprender el catecumenado*. Estella, Verbo Divino.
- García Ahumada, F.S.C., Enrique (2018). Breve Historia de la Educación Religiosa, *Revista de Educación Religiosa* I – 1, 139-161.
- _____. *Teología de la educación hoy* (2016). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- _____. La Salle y la teología de la educación (2013). *Cuadernos MEL* 47. Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- _____. *Los cristianos en la historia de la educación* (2007). Santiago, Chile: Tiberíades, 4 vols.
- _____. *Comienzos de la catequesis en América y particularmente en Chile*. (1991). Santiago, Chile: Seminario Pontificio Mayor de los Santos Ángeles Custodios.
- Gruen, S.D.B., Wolfgang (1995). Jesucristo, centro del mensaje, es el modelo de la catequesis inculturada, Consejo Episcopal Latinoamericano. Departamento de Catequesis, DECAT. *Hacia una catequesis inculturada. Memorias de la II Semana Latinoamericana de Catequesis*. Santafé de Bogotá, Colombia: Centro de Publicaciones del CELAM.

Mansi J.D. (1960-1961). *Sacrorum Conciliorum Nova et Amplissima Collectio*, Graz, Osterreich; Akademische Druck u. Verlaganstalt, 53 vols.

Paul, André. (2009). *Qumrán y los esenios. El estallido de un dogma*. Estella, Editorial Verbo Divino (Paris, Cerf, 2008).

Silva Gatica, SS.CC. Sergio. (2009). *¿Por qué murió Jesús? Iniciación a los Evangelios*, Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica - Fundación Coudrin.

Vizmanos, S.J., F. (1949). *Las vírgenes cristianas en la Iglesia primitiva. Estudio histórico- ideológico seguido de una antología de tratados patrísticos sobre la virginidad*. Madrid, España: BAC.

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2018

Fecha de aceptación: 4 de marzo de 2019

LOS FISCALES DE CHILOÉ COMO EJEMPLO DE EFECTIVOS AGENTES TRANSMISORES DE LA FE CRISTIANA: CRITERIOS PARA PENSAR LA EVANGELIZACIÓN EN UN CONTEXTO PLURAL

THE FISCALES DE CHILOÉ AS AN EXAMPLE OF EFFECTIVE AGENTS COMMUNICATOR OF THE CHRISTIAN FAITH: CRITERIA TO THINK EVANGELIZATION IN A PLURAL CONTEXT

Juan P. Sepúlveda Hernaiz¹¹

Facultad de Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

RESUMEN

El artículo explora el aporte del ministerio laico de los fiscales de Chiloé a la evangelización contemporánea, marcada por un entorno plural y diverso en ofertas de sentido, a partir de tres aspectos que pudieran ser determinantes para un nuevo paradigma misionológico: protagonismo laico, el principio de adaptabilidad y la evangelización desde dentro. Por consiguiente, se intenta mostrar su pertinencia en tanto qué caminos por explorar para que la evangelización siga teniendo algún sentido en el siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

Fiscales de Chiloé, evangelización, misión, laico, sociedad plural.

ABSTRACT

This article explores the contribution of the secular ministry fiscales de Chiloé to a contemporary evangelization characterized by a plural environment, which is diverse in offers of meaning. This is based on three aspects that could be decisive for a new missiological paradigm: secular leadership, the principle of adaptability and evangelization from the inside. Therefore, this article tries to show its relevance as paths to be explored so that evangelization continues to have some meaning in the 21st century.

KEYWORDS

Fiscales de Chiloé, evangelization, mission, secular, pluralistic society.

11 jbsepulv@uc.cl

1. INTRODUCCIÓN

En la carta dirigida “al Pueblo de Dios que peregrina en Chile”, el Papa Francisco nos recuerda que la piedad popular¹² es un lugar hermenéutico decisivo (número 5), para discernir los caminos que procuren la transformación eclesial que nuestra Iglesia necesita, para ser verdadero testimonio del Evangelio en la cultura en la que se encuentra. Sin duda que el motivo inmediato de la señalada misiva tiene que ver con las estructuras que han permitido que se enquistara “la cultura del abuso y del encubrimiento” en el seno de la Iglesia chilena. Pero los procesos de evangelización no son ajenos a esta realidad, y por ello me parece que la mirada hacia la piedad popular también es pertinente para encontrar elementos valiosos, no sólo para el urgente discernimiento eclesial-estructural, sino también para iluminar los criterios que orientan la misión en el mundo.

Por consiguiente, este escrito intenta ser una reflexión de la institución de los fiscales de Chiloé desde una aproximación misionológica, en tanto que lugar hermenéutico que proporciona recursos para pensar la misión en un contexto plural, no solamente multicultural, sino que también rico en ofertas de sentido. Cabe señalar que no se busca dar cuenta exhaustivamente de todos los elementos y condicionantes que confluyen en esta institución laica –ni desde su recorrido histórico, ni en cuanto a su estado actual–, sino más bien presentar, *mutatis mutandis*, algunos elementos que a mi juicio son indispensables para pensar la evangelización en nuestro entorno cultural (Schreiter, 2011, pp. 31-44; Squella, 2017, pp. 28-37; Wilfred, 2011, pp. 11-29)¹³.

Para conseguir tal objetivo, el documento se estructuró de la siguiente manera: comienza presentando tres aspectos claves que hicieron de esta institución laica un efectivo agente transmisor de la fe

12 Para referirme a este complejo fenómeno empleo la expresión “piedad popular”, sin pretensión de establecerlo sobre otros, tales como “religiosidad popular” y “espiritualidad popular”. El motivo de mi preferencia dice relación con su utilización tradicional por parte del magisterio de la Iglesia Católica y también en la mencionada carta de Francisco.

13 Aquí tengo en mente una sociedad plural y en un proceso de creciente secularización.

de la Iglesia Católica, prolongándose hasta el día de hoy, y que entran en diálogo con los desafíos que propone nuestro entorno cultural. Luego, me referiré brevemente a los fundamentos teológicos que le confieren validez más allá de su efectividad, que hacen de estos aspectos genuinas instancias de discernimiento para enfrentar creativamente los nuevos desafíos para la evangelización. Finalmente, ensayaré una especie de diálogo de esta propuesta con la multiplicidad de ofertas de sentido, como un momento relevante del actual contexto cultural.

2. TRES ASPECTOS CLAVES PARA LA TRANSMISIÓN DE LA FE

Pienso que existen tres aspectos en torno a la institución de los Fiscales de Chiloé que son especialmente importantes para los nuevos desafíos de la evangelización en nuestro contexto cultural. Estos son:

- a) La participación del laico como activo agente evangelizador.
- b) El principio de adaptabilidad, que primó en las misiones circulares jesuitas en el archipiélago de Chiloé.
- c) Y el proceso interno de evangelización, que cristalizó tal experiencia misionera, posibilitando que la institución de los fiscales permanezca hasta el presente.

a) El laico como agente de evangelización

El primer elemento que debe destacarse desde una aproximación misionológica es, precisamente, que la institución del fiscal es una institución laica. Si bien su origen se debe a las misiones franciscanas de México en el siglo XVI de la era común (Moreno Jeria, 2011; Nahuelanca Muñoz, 1999, pp. 64-79), es en las misiones circulares de los jesuitas en Chiloé que esta institución cobra un vital protagonismo: no sólo estaban encargados de fiscalizar la sana doctrina transmitida por los clérigos, sino que también se les delegaba

la atención espiritual de la comunidad (Nahuelanca Muñoz, 1999, pp. 80-134), posibilitando de este modo la viabilidad de la misión en el archipiélago (Gutiérrez, 2007).

En efecto, el proceso evangelizador de Chiloé encuentra su especificidad en el protagonismo inusitado del laico, que no colabora con la misión de la Iglesia local, sino que la lleva a cabo, hecho que hasta el día de hoy marca el ser Iglesia en aquel territorio:

“Estos aspectos han posibilitado hoy, en el caminar de la Iglesia Local de Chiloé, una mayor conciencia y a la vez una valoración del histórico y tan actual aporte del fiscal, porque gran parte de las comunidades cristianas existentes hoy, en muchos territorios insulares, están selladas con una nota fundamental: su laicidad. Es decir, ellas son comunidades cristianas que muestran, en forma patente, el rostro de una Iglesia laical. Y los representantes auténticos de esta Iglesia laical insular, son, como ya hemos dicho, los fiscales; hombres y mujeres, que tienen las mismas actividades, las mismas preocupaciones, el mismo vocabulario, las mismas antiguas costumbres, y desempeñan una misión de la Iglesia eminentemente actual” (Nahuelanca Muñoz, 1999, p. 134).

En lo que respecta a los desafíos que nos plantea nuestra cultura, la laicidad parece ser una nota indispensable para la evangelización, y pienso que no tanto por una cuestión del actual número de ministros ordenados, sino que en primer lugar por el “carné de mayores de edad” que el contexto actual demanda de los fieles: una jerarquía desprestigiada que ha dejado de ser un interlocutor válido en la esfera pública; una estructura que acunó al abuso y al encubrimiento, constituyéndose así en motivo de escándalo *ad intra* y *ad extra*; y una Iglesia que ha olvidado que su centro está en Jesucristo (cf. número 6 de la ya referida carta de Francisco); son realidades que claman por un revulsivo que despierte al laico del paternalismo asistencialista en el que está sumido en la Iglesia chilena.

b) El principio de adaptabilidad

Debido a los condicionamientos del espacio geográfico y a lo inhóspito del territorio chilote, los misioneros jesuitas debieron adaptarse y, por ejemplo, renunciar a la idea de las reducciones que tanto éxito tuvieron en Paraguay (Moreno Jeria, 2011; Nahuelanca Muñoz, 1999, pp. 23-63). De esta manera, en las misiones circulares nos encontramos con un verdadero ejemplo de cómo la evangelización se adecuaba a las condiciones, y creativamente va descubriendo las soluciones que efectivamente respondan a las dificultades que se presenten (Gutiérrez, 2007).

Ciertamente, el principio de adaptabilidad resulta ser una clave importante del éxito que tuvo la misión circular, y uno de sus frutos es el modo en que la institución de los fiscales se implementó en el archipiélago. Y este principio parece ser una exigencia para el nuevo contexto cultural con el que tiene que habérselas la evangelización.

“Además de los métodos pastorales tradicionales, siempre válidos, la Iglesia intenta utilizar también métodos nuevos, usando asimismo nuevos lenguajes, apropiados a las diferentes culturas del mundo, proponiendo la verdad de Cristo con una actitud de diálogo y de amistad que tiene como fundamento a Dios que es Amor. En varias partes del mundo, la Iglesia ya ha emprendido dicho camino de creatividad pastoral, para acercarse a las personas alejadas y en busca del sentido de la vida, de la felicidad y, en definitiva, de Dios” (Benedicto XVI, 2012).

c) Evangelización desde dentro (*Evangelii Nuntiandi* 20)

La tercera nota característica que se da en la institución de los fiscales de Chiloé es el esfuerzo por involucrar a los propios pueblos originarios en el proceso de evangelización (Moreno Jeria, 2007, pp. 172-183; Nahuelanca Muñoz, 1999, pp. 80-134). En efecto, el fiscal no es un agente extraño a la comunidad evangelizada, sino que surge de la misma, compartiendo costumbres y formas de vida con el resto de la comunidad. Razón por la cual, el aspecto de la autoridad que

este ejercía sobre la comunidad era de especial cuidado y exigía ser tratado con suma delicadeza por los misioneros: “Los Padres tuvieron que explicar muy bien a la comunidad indígena las funciones de este ayudante, ya que el elegido no podía excederse en sus funciones, ni la comunidad indígena ver violentada su organización ancestral” (Moreno Jeria, 2007, p. 174).

Por lo tanto, se trata de un agente evangelizador que es interno al contexto cultural en que se misiona, facilitando el encuentro entre ambas culturas y con el sistema religioso cristiano. Pese a que actualmente están siendo cuestionados los proyectos de inculturación (Schreiter, 2011; Wilfred, 2011), me parece importante que el proceso de evangelización se haga desde dentro, es decir, que no sea un proceso ajeno a la realidad vital del grupo humano que se busca evangelizar, sino que consiga insertar la verdad del Evangelio en el corazón mismo de la comunidad, y vaya permeando paulatinamente todas las dimensiones que la conforman.

3. FUNDAMENTACIÓN TEOLÓGICA

Los tres aspectos que he destacado en el apartado anterior orbitan en torno al laico como agente evangelizador, por lo que es oportuno preguntarse acerca de los fundamentos teológicos que avalen un rol destacado del laico en la misión. En este sentido, pienso que hay varios documentos magisteriales¹⁴ que aportan con algunas líneas de

14 La teología discurre fundamentalmente en la articulación de un doble principio metodológico: *auditus fidei e intellectus fidei*. En el primer momento, el teólogo se pone a la “escucha” de las fuentes de la revelación, a saber, Escritura y Tradición, al que se une el Magisterio como genuina instancia hermenéutica (cf. DV 12). El segundo momento exige una reflexión que posibilite la mediación entre una determinada matriz cultural y el significado y función del sistema cristiano dentro de esta matriz. Por tanto, la referencia a los textos magisteriales no se reduce a un simple argumento de autoridad, sino que obedece a un presupuesto consciente del método teológico que reconoce en el Magisterio de la Iglesia –por razones que no se pueden tratar aquí– una condición de “lugar teológico”, es decir, una instancia que provee de elementos para la argumentación.

reflexión que permiten respaldar la pertinencia de esta propuesta¹⁵.

El capítulo II de la constitución dogmática *Lumen Gentium* enfatiza la igualdad fundamental de todo bautizado, a la vez que *Ad Gentes* 2 radica la misión de la Iglesia en las misiones trinitarias: la Iglesia, comunidad animada por el Espíritu (cf. *Lumen Gentium* 4) es una prolongación histórica de la misión del Hijo (*Lumen Gentium* 17; cf. *Ad Gentes* 5; 1 Co 9,16). De este modo, se observa que el mandato misionero es parte de la esencia de todo quien pertenece a la Iglesia; no es que la Iglesia tenga una misión, sino que la misión tiene una Iglesia.

Por otra parte, el Concilio Vaticano II no propuso una definición teológica del laico, pero sí ofrece una descripción tipológica en el capítulo IV de *Lumen Gentium* junto con afirmar su participación en la misión de la Iglesia. A su vez, el decreto *Apostolicam Actuositatem* enseña sin ambigüedades que cada miembro de la Iglesia es un responsable activo de la misión de la Iglesia: “Hay en la Iglesia diversidad de ministerios, pero unidad de misión” (*Apostolicam Actuositatem* 2), corresponsabilidad que es retomada en el tercer capítulo de la exhortación apostólica *Christifideles laici*.

En América Latina, las conferencias generales de Puebla y Santo Domingo retoman especialmente esta cuestión leyendo como un “signo de los tiempos” la gran cantidad de laicos que asumen la misión que les es propia (Santo Domingo 95-97; 103; Puebla 271; 621; 777; 786-790). Se valora a las organizaciones laicas y los ministerios laicos (Puebla 800-814; Santo Domingo 102) y la promoción de un laicado maduro y bien formado que se comprometa en la misión (Santo Domingo 103).

15 Es preciso advertir que mi propósito no es desarrollar una teología del laico ni agotar la dimensión misionera que le compete, sino tan solo esbozar la legitimidad del protagonismo evangelizador que le corresponde en virtud de su vocación fundamental recibida en el bautismo. Sin duda que se trata de una cuestión que puede mejorarse significativamente, pensando en una investigación futura que lleve adelante las intuiciones que aquí se plantean.

Más recientemente, Francisco ha establecido como programa de su pontificado la reformulación de la evangelización de la Iglesia (cf. *Evangelii Gaudium* 16-17). Se trata de un énfasis en la espiritualidad marcada por el evangelio que invita a salir en pos del otro (cf. *Evangelii Gaudium* 19-49) que si bien en general se expresa en términos eclesiológicamente omnicomprendivos –haciendo uso de la expresión Pueblo de Dios–, también destaca la importancia específica del laico.

“Los laicos son simplemente la inmensa mayoría del Pueblo de Dios. A su servicio está la minoría de los ministros ordenados. Ha crecido la conciencia de la identidad y la misión del laico en la Iglesia. Se cuenta con un numeroso laicado, aunque no suficiente, con arraigado sentido de comunidad y una gran fidelidad en el compromiso de la caridad, la catequesis, la celebración de la fe. Pero la toma de conciencia de esta responsabilidad laical que nace del Bautismo y de la Confirmación no se manifiesta de la misma manera en todas partes. En algunos casos porque no se formaron para asumir responsabilidades importantes, en otros por no encontrar espacio en sus Iglesias particulares para poder expresarse y actuar, a raíz de un excesivo clericalismo que los mantiene al margen de las decisiones. Si bien se percibe una mayor participación de muchos en los ministerios laicales, este compromiso no se refleja en la penetración de los valores cristianos en el mundo social, político y económico. Se limita muchas veces a las tareas intraeclesiales sin un compromiso real por la aplicación del Evangelio a la transformación de la sociedad. La formación de laicos y la evangelización de los grupos profesionales e intelectuales constituyen un desafío pastoral importante” (*Evangelii Gaudium* 102).

En síntesis, me parece que desde el Concilio Vaticano II hasta la fecha se ha ido desarrollando una teología del laico en relación con su protagonismo en la evangelización. Por esta razón es legítimo reflexionar creativamente nuevos criterios de evangelización en relación con el protagonismo del laico, de manera de responder de forma adecuada a los desafíos que propone la cultura contemporánea.

4. DIÁLOGO CON LA MULTIPLICIDAD DE OFERTAS DE SENTIDO

Llegados a este punto es oportuno preguntarse por la pertinencia de que los tres aspectos aquí destacados de la institución de los fiscales de Chiloé iluminen los procesos de evangelización actuales en un contexto plural marcado por la diversidad de creencias y ofertas de sentido.

Para alcanzar tal cometido, se requiere de un diagnóstico de esta sociedad plural que permita discurrir sobre la cuestión con un mínimo de conexión con la realidad, de manera que pueda encontrarse algún valor en esta propuesta, por más limitada que sea. Para ello, me apoyo en la bibliografía señalada en la nota 2, y especialmente en el diagnóstico incluido en el documento conclusivo de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe celebrada en Aparecida (Documento de Aparecida, nº33-100), principalmente porque esta conferencia tuvo por objeto la renovación del impulso misionero de la Iglesia, como lo demuestra su lema: “Discípulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él tengan Vida (Jn 14,6)”.

Es así que, al intentar comprender las particularidades de nuestro tiempo, es usual toparse con los conceptos de globalización, dispersión, crisis de sentido, individualismo, mercantilización, consumismo, movilidad humana, crisis ambiental y relaciones interculturales. Independiente del juicio de valor que se haga de tal contexto, se trata de una condición epocal que debe ser asumida inteligentemente por la evangelización, si es que el misionero no quiere sentarse a la mesa en el diálogo de las ofertas de sentido con un discurso anacrónico¹⁶

16 No debe olvidarse uno de los pilares sobre los que se construye la elaboración teológica: lo único absoluto es la realidad misma de Dios, por ello el lenguaje teológico es constitutivamente analógico, es decir, es mayor la diferencia que la semejanza de lo que se puede afirmar de Dios (cf. CEC 170). Por lo tanto, el discurso teológico, que refiere a una realidad eterna –inmutable–, clama por actualización y progreso de cara a los nuevos horizontes con los que entra en contacto.

e incapaz de sintonizar con la situación del ser humano en el mundo de hoy (cf. *Gaudium et Spes* 3-4).

Por lo tanto, repensar las formas y mecanismos evangelizadores es un imperativo y, en mi opinión, el único camino posible para que el concepto misión tenga algún sentido en nuestro continente.

“El reto de las transformaciones religiosas, con sus procesos de desinstitucionalización del cristianismo y nuevas búsquedas de espiritualidad, invita a la reconfiguración de las comunidades de fe y del estilo misionero sacudiendo a las iglesias de la comodidad y del encerramiento. La respuesta misionera de Aparecida puede verse en su llamado a la “conversión pastoral”, que consiste en “abandonar las estructuras caducas que ya no favorecen la transmisión de la fe” (DA 365), “asumir una actitud de conversión permanente”, “someterlo todo al servicio de la instauración del Reino de la vida” y afrontar “reformas espirituales, pastorales e institucionales” (366, 367). Se propone “pasar de una pastoral de mera conservación a una pastoral decididamente misionera” (370), no en el sentido tradicional de una “gran misión continental” como misión a realizar en momentos puntuales, sino de una experiencia eclesial como “estado de misión”” (Azcuy, 2012, p. 42).

Por otra parte, esta transformación de las estructuras en servicio a un estado de misión no debe ser entendido como una ofensiva en sentido proselitista, sino más bien una invitación respetuosa de otros discursos de sentido con los que convive, que resulte atractiva por su propia esencia y que surja de la memoria agradecida por el don recibido, cuyo gozo moviliza al encuentro con el otro (cf. *Evangelii Gaudium* 1-49).

Sin embargo, ¿puede haber un genuino encuentro sin que haya algún grado de transformación de las propias categorías? Si tomamos en serio las orientaciones del Concilio Vaticano II en materia de ecumenismo y diálogo interreligioso, en especial el número 2 de la declaración *Nostra Aetate*, el diálogo surgido del encuentro no podría pretender imponer la voz de un interlocutor sobre los otros,

sino propiciar una polifonía creadora cuyo producto no es sino un conjunto armónico inédito antes del mencionado encuentro.

“La nueva situación de los cristianismos del Sur, en comparación con Edimburgo, llama a repensar radicalmente la misión, el testimonio, el ecumenismo, etc., especialmente si tenemos en cuenta el hecho de que los cristianos del Sur viven en medio de pueblos de otros credos y de tradiciones religiosas autóctonas. La misión no es más lo que se pensó que era en Edimburgo. En el contexto global de hoy en día, misión es diálogo y participación de las experiencias religiosas y espirituales de unos y otros, llevando así al enriquecimiento mutuo y al reconocimiento de la presencia de Dios y del reino de Dios a través de los límites y las fronteras” (Wilfred, 2011, p. 28).

De este modo, se descubre la importancia que tiene una mirada crítica respecto de la piedad popular en esta cuestión, porque sus diversas expresiones dan cuenta de una síntesis original de la que podemos aprender al observar sus errores y aciertos. En efecto, en nuestra sociedad hay innumerables voces que han sido históricamente silenciadas y que hoy se están alzando en busca de reivindicación: la voz de la mujer, la de los pueblos originarios, incluso la voz del medioambiente ¿De qué manera la evangelización ha incorporado a estas voces en su discurso?

En el caso de la institución laica del fiscal de Chiloé se puede observar que esta síntesis original fraguó en un producto tan arraigado culturalmente que perdura hasta el día de hoy. Sin duda que las condiciones de aislamiento respecto del resto del continente facilitaron la construcción de esta nueva identidad. Pero, no me cabe duda de que los tres aspectos, el del protagonismo evangelizador del laico, del principio de adaptabilidad y de la evangelización desde dentro, fueron esenciales para que se diera este fenómeno.

En primer lugar, el protagonismo del laico parece ser una cuestión de Perogrullo. Se trata de una convicción que yo diría es generalizada en el ámbito eclesial católico y, sin embargo, no parece plasmarse en la práctica. ¿Qué significa para el laico comprometerse en la

evangelización? En la teoría, la misión propia del laico se expresa en términos de la participación en las realidades terrenas animándolas a partir de los valores del Evangelio: “los cristianos son en el mundo lo que el alma es en el cuerpo” como se afirma en la Carta a Diogneto ya en el siglo II de nuestra era. No obstante, las desigualdades estructurales evidentes en nuestro continente parecen desmentir tal penetración transformadora del Evangelio en nuestra cultura. Por el contrario, el “buen laico” parece ser aquel que se asemeja más al presbítero y presta algunos servicios litúrgicos y pastorales. Por lo que urge hacer hincapié en la formación de los laicos integrando la dimensión misionera inherente a todo bautizado.

“Para indicar la primacía de la misión, Stephen Bevans y Roger Schroeder sostienen que *the Mission has a Church*—la misión tiene una Iglesia— y que, por ello, muchas cosas deben caer: el privilegio clerical, las restricciones en los ministerios laicales, en la participación de las mujeres en la pastoral y en la toma de decisiones en las iglesias. De acuerdo con el proyecto misionero de Aparecida, José Comblin señaló la necesidad de una “inversión radical” que “va a exigir el siglo XXI entero”, porque “los futuros misioneros capaces de cambiar la fisionomía de la Iglesia serán laicos, misioneros laicos”; también se advirtió que “la Iglesia necesita laicos/as y profesores/as de ética y de teología moral preparados para tal diálogo. Parece imprescindible caminar hacia una renovación eclesial en clave comunal, porque “el paternalismo resulta coherente con una eclesiología jerarcológica, pero contradice una de comunión. Urge revisar las razones por las cuales se demora el paso hacia un laicado más reconocido, formado y protagonista en las iglesias locales, como lo propuso la Conferencia de Santo Domingo” (Azcuy, 2012, pp. 44-45).

Por otra parte, el principio de adaptabilidad debiera ser una nota característica de los paradigmas misionológicos. Se trata de una riqueza que es parte del patrimonio más original del cristianismo: ¿no obraron así los cristianos que muy pronto se instalaron en Antioquía (Hch 11, 19-26), los apologistas griegos del siglo II o los teólogos alejandrinos? En principio, el mensaje de salvación cristiano

es universal (1 Tm 2,4) y, por ello, es capaz de instalarse en el seno de toda cultura y transformarla –¿quizás transfigurarla?– sin por ello destruirla. En efecto, la búsqueda heurística de los mecanismos más adecuados para la evangelización es una exigencia si verdaderamente se tiene la convicción de que el *kerigma* es una oferta de sentido para todo ser humano (cf. Gal 3, 28).

Finalmente, la evangelización desde dentro es otra exigencia si es que no se quiere imponer una cultura sobre otra. Esto conlleva la tarea de desarrollar una hermenéutica intercultural como principal herramienta intelectual para los nuevos paradigmas misionológicos. En este sentido, los intentos surgidos en otras latitudes (Hintersteiner, 2011), como la traducción cultural, el testimonio interreligioso y la teología comparada, resultan esenciales para pensar la plataforma sobre la cual montar un proyecto evangelizador en un entorno plural no solo culturalmente, sino también en relación a la convivencia de diferentes credos e incluso movimientos creyentes eclécticos¹⁷ y también ateos, que desde sus propias propuestas también son capaces de ofrecer sistemas que igualmente son capaces de unificar al ser humano y con ello ofrecerle un sentido a su existencia.

5. REFLEXIONES FINALES

El presente escrito no es más que un intento por plasmar algunas de mis intuiciones respecto de la misión contemporánea y, por lo tanto, se encuentran en un estado aún preliminar y con pretensión de desarrollarse posteriormente en diversas líneas de investigación.

En efecto, en función a mi experiencia pastoral y formación académica, me resultó espontáneo aproximarme a la cuestión a partir de un caso de evangelización que fuera –en mi criterio– exitoso y que

17 Además de aquello que tradicionalmente se ha denominado “New Age”, podría pensarse aquí en la fe Bahá’í, de creciente presencia en nuestro país, y que propone un discurso que transita por la unidad de la religión a partir del principio teológico de revelaciones sucesivas que convergen hacia una experiencia de fe única y universal.

me permitiera iluminar las interrogantes que me surgen al pensar los desafíos que debe enfrentar la misión en un entorno plural. En efecto, más que una propuesta, se trata de un discurso exploratorio bastante general que requiere de mayores precisiones y herramientas analíticas para constituir un verdadero aporte en la reflexión.

Por consiguiente, en este espíritu exploratorio habría que preguntarse por la manera específica en que los tres aspectos destacados pudieran ser útiles para la evangelización en el marco de los nuevos paradigmas misionológicos que responden a una sociedad plural. Y, como dimensión complementaria en la que es posible integrar y coordinar estos tres aspectos, pienso que sobresalen las expresiones artísticas, que, por cierto, históricamente han sido tan bien desarrolladas en la piedad popular, como un ámbito idóneo para los procesos de la nueva evangelización y la integración de las voces que aún no parecen ser parte del discurso eclesiológico.

Finalmente, quisiera señalar algo que está implícito en mi reflexión, pero que me parece necesario subrayar: la misión es un constitutivo de la fe cristiana (cf. Mt 28,16-20). Por lo tanto, es irrenunciable y una exigencia si se acogen los valores del Evangelio. Sin embargo, con ello no significa que se desprecien otras ofertas de sentido, ni tampoco que se consideren inferiores –aunque sí hay que aceptar que históricamente son esas las actitudes que muchas veces subyacen al ímpetu misionero– sino más bien se parte de una convicción de que el *kerigma* cristiano es patrimonio de la humanidad y no sólo de unos pocos, y que el gozo de saberse amado y salvado por Dios es una fuerza centrífuga irresistible (cf. 1 Co 9,16).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azcuy, V. (2012). Caminos de misión para estos tiempos. Hacia una Iglesia extrovertida, compartida, inclusiva y pneumática. En F. O. Parra Carrasco & A. Serrano (Eds.), *La inteligencia de la esperanza: homenaje al profesor Juan Noemi Callejas* (pp. 39-59). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Benedicto XVI (2012). Homilía del Santo Padre Benedicto XVI: Santa Misa para la Clausura del Sínodo de los Obispos, Domingo 28 de octubre de 2012. Libreria Editrice Vaticana.
- Gutiérrez, R. (2007). Las misiones circulares de los jesuitas en Chiloé: apuntes para una historia singular de la evangelización. *Apuntes*, 20, 50-69.
- Hintersteiner, N. (2011). De la misión al mundo al testimonio interreligioso: una exploración en las posibilidades misionológicas contemporáneas. *Concilium*, 339, 105-117.
- Moreno Jeria, R. (2007). *Misiones en Chile austral: los jesuitas en Chiloé, 1608-1768*. Sevilla, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Escuela de Estudios Hispano-Americanos.
- Moreno Jeria, R. (2011). El archipiélago de Chiloé y los jesuitas: el espacio geográfico para una misión en los siglos XVII y XVIII. *Magallania*, 39(2), 47-55.
- Nahuelanca Muñoz, L. A. (1999). *Los apóstoles del archipiélago: el aporte evangelizador de los fiscales en la iglesia local de Chiloé-Chile*. Santiago, Chile: Provincia Franciscana de la Santísima Trinidad.
- Schreiter, R. (2011). La misión cristiana en una “nueva modernidad” y las trayectorias de la teología intercultural. *Concilium*, 339, 31-44.
- Squella, A. (2017). Cultura, Estado y Sociedad plural. *Observatorio Cultural*, 33, 28-37.

Wilfred, F. (2011). De la misión global a los cristianos globales: una perspectiva desde el sur. *Concilium*, 339, 11-29.

Fecha de recepción: 14 de diciembre de 2018

Fecha de aceptación: 4 de marzo de 2019

DESARROLLO ESPIRITUAL EN LA ESCUELA. ACERCAMIENTO DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTIVOS

SPIRITUAL DEVELOPMENT IN THE SCHOOL. APPROACH FROM THE PERCEPTIONS OF THE DIRECTORS

Mónica Hernández Del Campo¹⁸ y Miguel A. González Chávez¹⁹
Universidad Católica de Talca
Chile

RESUMEN

En el presente artículo se dan a conocer resultados parciales de una investigación que buscaba analizar la concepción de espiritualidad, y la importancia de su implementación en el currículum por parte de los directores de los colegios de la comuna de Talca. Estos datos fueron analizados a través de un estudio fenomenológico, y fueron enriquecidos con los aportes de Francesc Torralba para la consecución del desarrollo espiritual en los individuos. Un hallazgo relevante tiene relación con la positiva valoración que tienen los directivos de los colegios de la comuna de Talca acerca del desarrollo espiritual. Pero, a la vez, se encuentran con dificultades al querer operacionalizar el desarrollo de esta dimensión, porque no existen herramientas a nivel procedimental de las que puedan hacer uso, y tampoco evaluar su logro.

PALABRAS CLAVES

Ley General de Educación, Inteligencia Espiritual, Desarrollo Espiritual, Directores.

ABSTRACT

In the present article there are partial results of an investigation that seeks to analyze the conception of spirituality and the importance of its implementation in the curriculum by the principals of schools in the city of Talca. These data were analyzed throughout a phenomenological study. The information gained was enriched with the contributions of Francesc Torralba, for the attainment of spiritual development within individuals. A relevant finding is related to the positive assessment that School Principals have about spiritual development, however having difficulties in implementing this dimension due to the fact that there are no tools at procedural level to use and implement which also impedes an appropriate assessment.

KEY WORDS

General Education Law, Spiritual intelligence, spiritual development, Directors.

18 mhernandez@ucm.cl

19 miguelgonzalezch@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El 17 de agosto del año 2009 fue promulgada la Ley General de Educación (LGE) que establece los fines de la educación chilena. En su Artículo n° 2 señala que el fin de la educación en Chile es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas; lo que da por supuesto que se comprende al ser humano desde una óptica multidimensional, y que es la escuela un lugar privilegiado para potenciar su desarrollo en todas las dimensiones. En ese sentido, Francesc Torralba plantea que “Educar a una persona consiste en desarrollar todo su potencial, todas sus dimensiones; pero la Inteligencia no es unívoca, sino plural, lo que significa que la educación tiene que estimular la diversidad de formas de inteligencia” (2010, p. 300).

En este aspecto, la educación formal cobra sentido en la búsqueda de acciones que promuevan el desarrollo integral del sujeto, desde la más tierna niñez hasta la adolescencia, comprendiendo que dicha formación asume la diversidad de dimensiones que conforman lo humano, y busca potenciar su mejor desarrollo. A partir de esta afirmación, se considera relevante indagar sobre las concepciones que los directores tienen sobre el desarrollo espiritual y su incorporación en el currículum, problemática que esta investigación intenta abordar de manera incipiente.

Debido a ello, identificar en qué plano se está atendiendo a la espiritualidad de los estudiantes en el contexto de la educación chilena, desde la perspectiva de los directores, es un asunto de gran importancia para conocer si el educando ha alcanzado uno de los principales fines de la educación, como es el desarrollo espiritual.

Tampoco se puede desatender ni desentender esta dimensión existente en el ser humano, ya que, si se pretende educar a un individuo integral, como lo señala la LGE, es necesario hacerse cargo de todas las dimensiones de la persona. Y la dimensión espiritual no es menor, pues, así como señalan Zohar y Marshall (2001), la espiritualidad es

un ámbito importante en el ser humano, incluso esencial, ya que es el único ser que se pregunta acerca del sentido de las cosas.

PROBLEMATIZACIÓN

El concepto espiritualidad es extraordinariamente ambiguo y confuso (Guerra, 2011), por lo cual existe poca claridad respecto de los alcances de su definición. Y más aún, es escasa la precisión al momento de implementar acciones prácticas que desarrollen y estimulen la espiritualidad como tipo de inteligencia. Son los directores quienes “deben conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), con el propósito de lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes” (MINEDUC, Marco para la Buena Dirección, 2005). Y, en definitiva, es responsabilidad del director de la institución educativa hacer que se cumpla lo que está mandatado en la Ley.

Bajo la premisa de que el equipo directivo y su máxima autoridad son los encargados de implementar las acciones formativas, se establece la necesidad de indagar no sólo sobre las conceptualizaciones, y el nivel de importancia que dichos profesionales atribuyen al desarrollo de la dimensión espiritual, sino poder conocer, además, cuáles son las acciones formativas y de evaluación que son implementadas en las instituciones educativas para dicho fin. La investigación tuvo lugar en la comuna de Talca, donde hay un número importante de centros educativos de diferentes modalidades y con diversa dependencia.

El problema de investigación, por tanto, se profundiza intentando resolver la pregunta “¿Cuál es la concepción de espiritualidad, y la importancia de su implementación en el currículum escolar, que tienen algunos directores de colegios de la comuna de Talca?”. El objetivo general de la investigación es, entonces, analizar la concepción de espiritualidad a partir de la percepción de algunos directores de colegios de la comuna de Talca, junto con determinar su importancia en la implementación concreta de ésta en el currículum de las instituciones que dirigen.

Para efectos de este artículo, se dará cuenta de los resultados parciales obtenidos en los objetivos específicos de la investigación, que son tres:

- Describir el concepto que tienen los directores de establecimientos educacionales de Talca sobre espiritualidad y el desarrollo espiritual.
- Determinar las acciones declaradas por los directores de establecimientos educacionales, que favorecen en sus centros educativos el desarrollo espiritual de los estudiantes.
- Finalmente, reconocer la importancia que atribuyen los directores de colegios al desarrollo espiritual de los estudiantes en el contexto escolar, y la necesidad de incorporar esta dimensión en el PEI.

Se parte del supuesto que el concepto de espiritualidad es tan ambiguo y confuso (Guerra, 2011), y poco explícito en torno a la educación, que resulta difícil encontrar acciones pedagógicas concretas para el desarrollo de esta dimensión, lo cual quedaría evidenciado en las percepciones de los directivos de colegios, independientemente de la confesionalidad del establecimiento.

ANTECEDENTES TEÓRICOS. ESPÍRITU Y ESPIRITUALIDAD

Ante todo, para hablar de espiritualidad se debe realizar una aproximación al concepto “espíritu”, para entender qué es lo que se comprende por espiritualidad. Esto es necesario para poder entender a partir del primer término el segundo, puesto que uno encuentra su raíz en el otro. Para realizar dicha aproximación al concepto espiritualidad se debe considerar su raíz etimológica. La palabra “espíritu” proviene del hebreo “ruah”, del griego “pneuma” y este a su vez del latín “spiritus”, que significa “el aliento vital” (Bouyer, L. 1977). Muchos autores han tratado de elaborar una definición del concepto de “espiritualidad”, pero pareciera ser que a medida que se

intenta, aun así no logra ser agotado en unas simples palabras. Una de estas definiciones se encuentra en el diccionario de Espiritualidad de Ancilli (1987), quien señala que:

“El término espiritualidad puede tener los significados siguientes: la espiritualidad es “la cualidad de lo que es espiritual” (Por ejemplo, de Dios, de los ángeles, del alma humana, de la Iglesia); es sinónimo de piedad realmente poseída (Por ejemplo, de un santo o de todo aquel que tiene relaciones de servicio con lo *Divinum*), aunque no sea cristiano; es la ciencia que estudia y enseña los principios y las prácticas de que se compone dicha piedad o dicho servicio de Dios. En este tercer caso, el término espiritualidad equivale al de doctrina espiritual, incluso a la misma “teología espiritual ascética y mística...” (p. 12).

Siguiendo al mismo autor, se señala que puede existir otra acepción del concepto espiritualidad, que tiene que ver con corrientes o escuelas de espiritualidad:

“El término puede tener también un cuarto significado, cuando se identifica con “escuela de espiritualidad”. Esta identificación no está siempre justificada, porque no toda espiritualidad tiene una escuela respectiva, mientras que toda escuela supone una espiritualidad” (Ancilli, 1987, p. 13).

Adicionalmente, se pueden referir algunas definiciones de autores como en el caso de Gustavo Gutiérrez (1972), quien afirma que: “La espiritualidad, en el sentido estricto y hondo del término, es el dominio del Espíritu”. Otra definición del concepto nos viene dada por el Dalai Lama y que recoge Leonardo Boff (2001), en su obra titulada *Espiritualidad*:

“—La espiritualidad es aquello que produce en el ser humano una transformación interior. Alguien que no había entendido la respuesta hizo otra pregunta: —Pero, si yo practico la religión y observo las tradiciones, ¿No es eso espiritualidad? Y el Dalai Lama respondió: —Puede que sea espiritualidad; pero si no produce en usted una transformación, entonces no es espiritualidad. Y añadió: —Una manta que no da calor

deja de ser manta. Volvió a preguntar el otro: –¿Pero la espiritualidad cambia o es siempre igual? Y el Dalai Lama repuso: –Como decían los antiguos, los tiempos cambian, y las personas con ellos. Lo que en otro tiempo fue espiritualidad no tiene por qué seguir siéndolo hoy. Lo que en general se llama “espiritualidad” no es más que el recuerdo de antiguos caminos y métodos religiosos. Y concluyó: –El manto debe ser cortado para ajustarse a la persona; no es la persona la que debe ser cortada para ajustarse al manto” (p. 19).

En síntesis, cuando se habla de espiritualidad, no sólo se hace referencia a una realidad que puede ser desarrollada por algunos sistemas religiosos. Muy por el contrario, la espiritualidad aparece como una realidad transversal a todo ser humano. De hecho, Gardner se refirió a la espiritualidad como inteligencia espiritual, existencial o trascendente, para no agotar este concepto en el solo aspecto religioso. Es más, autores como Victor Frankl y Zohar y Marshall (1997), hablan de esta inteligencia como la capacidad de auto-trascendencia que posee el ser humano, especialmente frente a los momentos de sufrimiento y dolor.

La inteligencia espiritual complementa la inteligencia emocional y lógico-racional, y faculta para afrontar y trascender el sufrimiento y el dolor, y para crear valores; por tanto, da habilidades para encontrar el significado y el sentido de nuestros actos.

LA “RUAH” HEBREO

El concepto hebreo רוּחַ que latinizado es la “ruah” en la literatura vetero-testamentaria, aparece siempre unida a un genitivo de especificación; generalmente va referido al hombre, a la naturaleza, a Dios. Estos significados están presentes indiferentemente en las diversas épocas históricas. Cuando “ruah” se relaciona con la naturaleza, el significado más ordinario es el del soplo del viento; cuando se refiere al hombre, designa el aspecto vital, esencial del hombre: la “ruah” va ligada al hombre como alma, espíritu, bien a nivel psicológico

(sentimiento, emociones), o bien a un nivel más profundo (centro de su espiritualidad).

Por otro lado, la Enciclopedia *Sacramentum Mundi* (1982), sostiene que el concepto *espíritu* aparece en las Sagradas Escrituras y según se postula su origen, como término, tiene su génesis en el Nuevo Testamento.

“No sólo el contenido de lo que hoy comúnmente se entiende por espíritu, sino la palabra misma tiene su origen en el Nuevo Testamento. En el judaísmo el término “ruah” designa una doble dimensión: la fuerza de la vida individualizada en cada hombre y el poderío de Yahvéh, que actúa especialmente sobre el Pueblo de Dios. En este segundo aspecto, el espíritu ya como don profético-escatológico (1 Sam. 10, 6; Is. 11, 2; Jl. 3, 1s), ya como sabiduría personificada de Dios (Sab 1, 6; 7, 22)” (p. 830).

Siguiendo los postulados recogidos en la enciclopedia citada, se sostiene que las espiritualidades cristianas no obedecen a una doctrina específica, sino que más bien como un elemento de tipo existencial:

“Por esto y por la concepción general de la espiritualidad antes esbozada, se puede también comprender que las concretas espiritualidades cristianas no aparecen tanto como doctrina, cuanto como existencia personal vivida. E igualmente, así como la única espiritualidad cristiana puede determinarse en la forma más clara partiendo de la persona de Jesucristo, así también las grandes espiritualidades de la historia de la Iglesia, que imprimen su sello en grupos enteros, son carismas de Dios que hallan su encarnación, teóricamente inagotable, menos en una doctrina que en un hombre (o grupo) concreto” (p. 838).

LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL

Antes de entrar a profundizar y hablar de la Inteligencia Espiritual, es necesario precisar el término inteligencia. Para este fin se seguirá a Francesc Torralba y a las precisiones que realiza en su obra *Inteligencia*

espiritual. La primera definición a la cual recurre Torralba (2010), es la dada por el significado etimológico:

“La palabra inteligencia denota la capacidad de discernir, de separar, de cribar entre distintas alternativas y poder tomar la decisión más oportuna... la palabra latina *intelligentia* proviene de *intelligere*, término compuesto por *intus* (entre) y *legere* que significa escoger o leer” (p. 21).

Siguiendo esta definición recogida en la obra ya citada, el adjetivo “inteligente” corresponderá a saber elegir la mejor alternativa entre varias, o también saber leer en el adentro de las cosas (Torralba, 2010). De aquí que “la inteligencia permite recoger a través de la memoria las experiencias del pasado y anticipar, mediante la imaginación los hipotéticos escenarios de futuro” (Torralba, 2010, p. 22). En este mismo sentido el autor plantea que la inteligencia es una capacidad, que permite desenvolverse adecuadamente en el mundo. Siguiendo sus palabras:

“La inteligencia se puede definir como la capacidad de aprender o comprender, como la facultad de conocer, de comprender algo siguiendo la definición que generalmente se da en los manuales de psicología: es la capacidad y la habilidad para responder de la manera más adecuada posible a las exigencias que presenta el mundo” (Torralba, 2010, p. 22).

Torralba plantea que la inteligencia también se puede entender como aquella capacidad que permite a un sujeto adaptarse con cierta premura a los recursos disponibles y, así, poder enfrentar situaciones nuevas y desafiantes.

En esta misma línea Torralba (2010) argumenta que “la inteligencia es como un diamante en bruto. Para que brille debe ser pulido con esmero. El desarrollo integral de la misma es tarea de la práctica educativa” (p. 29).

Por otra parte, haciendo eco del planteamiento de Gardner, existen diversos tipos de inteligencia, y así como afirma Torralba (2010), se entiende que el ser humano no es poseedor tan sólo de un tipo de inteligencia, sino que puede ser poseedor de diversos modos de ésta.

Este planteamiento ya se encuentra en Aristóteles al afirmar que la inteligencia se dice de muchos modos. Gardner plantea ocho tipos de inteligencia. Sin embargo, autores como Zohar (2001), Marshall (2001) y Torralba (2010), plantean que el ser humano padece ciertas necesidades que no son abarcadas por ningún tipo de las inteligencias planteadas por Gardner. “Partimos de la tesis según la cual el ser humano goza de un sentido espiritual, que padece unas necesidades de orden espiritual que no puede desarrollar ni satisfacer de otro modo, que cultivando y desarrollando su inteligencia espiritual” (Torralba, 2010, p. 17).

Siguiendo los lineamientos del mismo autor, el cubrimiento de estas necesidades espirituales es de gran importancia, ya que todos los seres humanos poseen estas necesidades y están ordenadas a la consecución de la felicidad y el bienestar integral de toda la humanidad. Y si el fin es buscar el desarrollo integral, se hace necesario atender a necesidades de esta índole: “Una educación integral tiene que aglutinarla, porque en ella está en juego no solo el desarrollo pleno de la persona, sino el de las culturas y de los pueblos” (Torralba, 2010, p. 18).

LA ESPIRITUALIDAD EN LA LGE

En Chile, como en todos los países, lo que norma la vida cotidiana de las personas son las leyes, y en el área de la educación es la Ley General de Educación N°20.370, también conocida como LGE. En esta ley se establece cuáles son los principios y fines de la educación. En el párrafo 1, artículo 2 se enuncia que uno de dichos fines es el del desarrollo espiritual del estudiante:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley N°20.370).

En esta afirmación de la ley, se observa que el ámbito de lo espiritual tiene una relevancia particular. Esto porque se menciona como la principal destreza o habilidad, que se espera que el individuo o educando adquiera al momento de egresar de la educación formal que entrega el país, por medio de las instituciones destinadas para ello, ya sea escuelas, colegios, liceos, etcétera.

Además, se puede observar que pareciera ser que la espiritualidad va ligada a otros aspectos del desarrollo humano, como es el ámbito de lo ético, moral y afectivo. De una u otra manera, lo que se busca es que el educando consiga un desarrollo pleno de sus capacidades en todas las facetas de su vida, para así posibilitar un desarrollo integral, en que lo que prime sea el equilibrio. Es por esto que, siguiendo la normatividad de la ley, en el párrafo 2 se menciona:

“Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena”.

Así, pues, se puede señalar que la finalidad de enunciar todos los ámbitos de la vida del ser humano, es conducente a ser poseedores de una vida de manera plena o integral.

METODOLOGÍA

Bajo el paradigma interpretativo se busca descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, y el investigador focaliza su labor para entrar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias. Según Marino (1995), las características de la investigación del paradigma interpretativo son:

- Investigación naturalista
- Análisis inductivo
- Perspectiva holística
- Datos cualitativos

- Contacto e insight personal
- Sistemas dinámicos
- Orientación hacia el caso único
- Sensibilidad hacia el contexto
- Neutralidad empática
- Flexibilidad del diseño

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, en cuanto se aproxima a los datos cuantitativos a modo de narración, al tiempo que asume múltiples realidades, construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vista individuales frente a una misma situación. La investigación cualitativa es irremediamente inductiva. Motiva y promueve el desarrollo de conceptos y comprensiones por medio de las pautas de los datos obtenidos. Se preocupa, además, por comprender un fenómeno, en este caso educativo, desde la perspectiva de los participantes.

Se desarrolla a través del diseño fenomenológico, que pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). La investigación pretende abarcar las percepciones de los directivos de cinco colegios sobre el concepto de espiritualidad y desarrollo espiritual, como una dimensión que es mandatada por ley en la educación formal.

En este estudio se trabaja con una muestra casual o por accesibilidad (Bisquerra, 2016), debido a que la selección es pequeña en comparación con el universo, y fueron seleccionados por conveniencia. En este estudio, la muestra la constituyen cinco directores de colegios de Talca. Se estableció como criterio para establecer la muestra, que los colegios tuvieran diferentes tipos de dependencia y confesionalidad. De un total de cinco colegios que participaron de este estudio, tres de ellos son colegios laicos y los otros dos católicos. Sin embargo, la dependencia de estos colegios es diversa: dos de ellos son colegios particulares subvencionados, dos municipales y uno de ellos es particular pagado. El promedio de antigüedad en el cargo de quienes fueron entrevistados es de seis años.

La estrategia utilizada es la entrevista en profundidad, comprendida como una serie de conversaciones libres, en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal. Lo que caracteriza a este tipo de entrevista es la existencia de un propósito explícito, la presentación de unas explicaciones al entrevistado, y la formulación de cuestionamientos. Estas entrevistas tuvieron duración aproximada de treinta minutos cada una, con base en una pauta con preguntas semiestructuradas.

Los datos obtenidos en esta investigación se analizaron con la técnica de análisis de contenidos de núcleos de información. A través de la codificación abierta, los datos son reducidos en unidades de análisis, categorías y subcategorías (Strauss & Corbin, 1998), a partir de la triangulación de los datos.

La triangulación consiste en obtener y analizar la información desde diferentes perspectivas desde la personal, desde otras personas, y desde distintos documentos (Cornejo, Sanhueza, Rioseco, 2012). Dicha triangulación está referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. En este sentido la triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes; además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos. En el caso de la presente investigación, se contrastaron las apreciaciones de los encuestados, es decir, los directivos de establecimientos que son de diferentes dependencias.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación, tienen relación con las conceptualizaciones de los directores respecto del desarrollo espiritual, y su comprensión respecto de cómo esta dimensión es incorporada en el proyecto educativo en general y en el currículum en particular.

a) Concepto de espiritualidad

Frente a la pregunta “¿Qué se entiende por desarrollo espiritual en el ámbito educativo?”, los directores de colegio en su mayoría afirman que esta dimensión tiene que ver con el desarrollo integral de los estudiantes y que está íntimamente relacionado con la formación valórica. “Yo creo que está relacionado con los valores transversales que tiene el Ministerio de Educación...” (Director 1), “Lo que se hace es darle énfasis a la formación valórica y de esa forma nosotros representamos la parte “espiritualidad” con la formación valórica”. Para indagar más en sus concepciones se les pregunta “¿Con qué asocia usted la palabra espiritualidad?”. Entonces se puede identificar una mayor facilidad para responder y asociar esta dimensión con lo trascendente. Esto se puede contrastar cuando, por ejemplo, un director responde: “Algo supremo, llámese como se llame. Hay algo que nos envuelve, esta cosa interna, algo que trasciende lo físico”; “La parte espiritual tiene que ver con el ser, con el desarrollo de la persona, con sus valores, con sus creencias”.

En síntesis, la espiritualidad está asociada a creencias, a una dimensión más profunda del ser humano, donde están en juego las emociones, la apertura a lo trascendente y un bienestar general de la persona. Si se indaga un poco más en la percepción de los directores, sobre cómo se puede evidenciar una mayor inteligencia o desarrollo espiritual en las personas, ellos hacen referencia a que ésta se explicita en conductas asociadas al buen trato, al conocimiento de sí mismo, a la empatía y la capacidad de comunicarse asertivamente y mantener buenas relaciones interpersonales. Por ejemplo: “son personas que están en paz consigo mismas. Entonces, si estás en paz contigo mismo, todo lo que proyectas, todo lo que haces, está en armonía”, o “se evidencia en buena comunicación, una comunicación efectiva, eficaz, asertiva, un lenguaje no virulento, un lenguaje sano”.

Adicionalmente se les preguntó si estaban de acuerdo con que es necesario profundizar sobre el concepto de espiritualidad. Un 80% señala que es muy relevante la comprensión de la espiritualidad en

el Proyecto Educativo Institucional (PEI), seguido por un 20% que se manifiesta de acuerdo con lo anteriormente expuesto.

b) Espiritualidad y PEI

A los directores se les preguntó cómo se refleja el desarrollo de la dimensión espiritual en el PEI de su colegio. Todos coinciden en que el desarrollo de esta dimensión está implícito en el planteamiento de la misión institucional. Esto queda evidenciado en afirmaciones como: “En la visión y misión. Como te dije, nuestro eslogan es que somos formadores del hombre integral, Está claramente especificado, y la formación valórica se le da mucho hincapié”. Donde es posible encontrar en forma más explícita el desarrollo espiritual es en la mirada de los directores de colegios confesionales, asociando más la dimensión espiritual con temas religiosos. Por ejemplo: “Nosotros tenemos un PEI dónde la visión y la misión inmediatamente a uno le da la pauta de la formación espiritual católica”, “El colegio tiene formación en valores ... que apunta a la formación integral...es decir, a todas las áreas del ser humano, y la espiritualidad también comprende un área”.

c) Acciones en la Escuela

Frente a la pregunta “¿Quién o quiénes se hace(n) cargo del desarrollo de la dimensión espiritual en este centro educativo?”, es posible encontrar diversas afirmaciones de parte de los directivos. Especialmente dichas diferencias tienen relación con el tipo de dependencia del colegio. Si es un colegio municipal, la percepción del director es diferente a si se trata de un colegio particular; más aún si es un colegio confesional. En algunos casos, el desarrollo de la dimensión espiritual está en manos de algunos profesores. Por ejemplo: “Bueno, nosotros tenemos los sacerdotes, nuestros asesores religiosos, el ámbito de la pastoral, la orientadora y los profesores como tutores. Los profesores que tienen a cargo el ámbito de la Cultura Cristiana, (en el caso de nosotros),

como asignatura. Los profesores jefes que son los primeros llamados a trabajar con sus niños”. Por otra parte, el director establece que esta es una responsabilidad compartida por toda la comunidad, al expresar: “Todos... todos, porque no es una tarea solamente de la profesora jefe, de la profesora de Religión Católica, de Religión Evangélica, del Orientador o del Encargado de Convivencia. Es una tarea de todos”.

Por otra parte, de la totalidad de los entrevistados, un 50% señaló estar muy de acuerdo con que en su establecimiento se implementan estrategias metodológicas que permiten evaluar el desarrollo espiritual de los estudiantes. Esta cifra es seguida por un 25% que se considera de acuerdo con esta afirmación y otro 25% de quienes señalan estar medianamente de acuerdo. Así también, frente a la afirmación acerca de la presencia del desarrollo espiritual en el currículum de los establecimientos educativos, las respuestas son también bastante positivas. Del total de encuestados, un 80% señaló estar muy de acuerdo con que el desarrollo espiritual está presente en el currículum de los establecimientos, mientras que un 20% señala estar de acuerdo con la afirmación.

También se les preguntó a los directivos “¿Cuáles serían unos buenos indicadores de logro para comprobar el óptimo desarrollo espiritual de sus estudiantes?”. En todas las respuestas está presente que el desarrollo espiritual tiene relación con valores que fortalecen la buena convivencia. Por ejemplo, esto se evidencia en afirmaciones como “Los niños y jóvenes demuestran respeto frente a las personas que los rodean, a sus profesores, como demuestran responsabilidad... Pienso que cada uno de los valores son importantes, pero hay valores que son esenciales, como, por ejemplo, la gratitud, la responsabilidad, el respeto, son fundamentales”. Así también esto quedaría evidenciado en un mejor ambiente en la escuela: “...ese ser humano es un mejor ser humano, que puede proteger las generaciones que vienen a futuro... hay una preocupación por el otro a largo plazo...disminuyen los conflictos a nivel de convivencia escolar. Ese es muy buen indicador”.

Por último, al ser consultados los directores por su percepción acerca de las prácticas religiosas, y si estas promueven el desarrollo

espiritual de los estudiantes, un 40% de los encuestados señala estar muy de acuerdo con la afirmación, seguido por otro 40% quienes señalan estar muy en desacuerdo, y por último se presenta un 20% que considera estar medianamente de acuerdo. Esto tiene relación también con quienes se hacen responsables del desarrollo espiritual en la Escuela, y en gran medida, como ya se ha señalado, tiene relación con profesionales del área pastoral o directamente en profesor de Religión.

DISCUSIÓN

Se pueden identificar tres líneas dentro del significado de la palabra “espiritualidad”: una netamente religiosa y otras dos que no necesariamente lo son.

- La primera de ellos es entender la espiritualidad como ligado a la trascendencia, a Dios.
- La segunda tiene que ver con un autoconocimiento, un proceso de introspección, que de una u otra manera permite tomar conciencia de cuáles son los límites, pero que, a la vez, es capaz de lanzar al sujeto a lo ilimitado.
- La tercera es considerar la espiritualidad como la toma de conciencia del lugar que ocupa el ser humano en el universo, en el cosmos, y que tiene que ver con todas aquellas comprensiones que están más cercanas a la naturaleza. Se señala además que esta perspectiva es necesariamente religiosa.

Luego de haber analizado los datos obtenidos en esta investigación, se puede concluir que el concepto de espiritualidad que tienen los directores de los establecimientos educacionales de Talca está asociado al ser humano, a lo que lo constituye como tal, a su esencia, y a algo que lo trasciende, en consonancia con lo que señala Torralba (2010), que todo ser humano, en toda comunidad humana, dispone de una

inteligencia espiritual que no se adscribe a una obediencia religiosa determinada.

Una persona con una óptima inteligencia espiritual es aquella que es capaz de sostener buenas relaciones interpersonales. Existe una relación relevante de considerar, pues a mayor desarrollo de la espiritualidad, relaciones humanas de mejor calidad. Torralba (2010) plantea: “El cultivo de la inteligencia espiritual capacita para establecer relaciones interpersonales en profundidad, que trasciendan el rol, la imagen, el plano de lo superficial, y captar la indisoluble individualidad de cada ser humano”.

La espiritualidad es situada en el ámbito de la transversalidad al declarar que todos (Equipo Directivo y Cuerpo Docente) son responsables del desarrollo espiritual de los estudiantes, pero hacen especial énfasis en el rol del profesor de Religión como responsable de esta labor. Sin embargo, no existen declaradas acciones concretas para el desarrollo de esta inteligencia. Por su parte, Francesc Torralba (2010) plantea acciones concretas por desarrollar, como la práctica asidua de la soledad, el gusto por el silencio, la contemplación, el ejercicio de filosofar, el desarrollo de lo artístico, el ejercicio físico, la práctica de la meditación y el ejercicio de la soledad.

CONCLUSIONES

En primera instancia lo directores otorgan no una definición, sino nociones de lo que es la espiritualidad, asocian palabras, conceptos y elementos que pueden estar en relación a esta dimensión, situándola dentro del desarrollo integral de los individuos. Por esta razón, resulta necesario poder desarrollar en toda su extensión las inteligencias múltiples, para no caer en reduccionismos que consideran a la persona encasillada en un sistema educativo que tan sólo da importancia a la inteligencia lingüística y matemática. Es por ello que Torralba (2010), plantea que una verdadera educación debería reforzar la capacidad

de pensar y de juicio, pero, al mismo tiempo, proteger contra los efectos de lo meramente intelectual.

Los directores reconocen que esta dimensión es muy importante, pero se evidencian ciertas limitantes o dificultades a la hora de poder operacionalizarla o de realizar acciones pedagógicas concretas conducentes al logro de esta competencia en los estudiantes, razón por la cual los directores señalan la necesidad de profundizar el tópico de la espiritualidad en los PEI de los establecimientos educacionales.

El riesgo que lleva consigo el dar la espalda y no educar la inteligencia espiritual es que la persona se forma tan sólo en lo material, y esto hace que dicha formación sea limitada y no responda a lo que el ser humano es en su totalidad. Francesc Torralba (2010, p. 303) plantea: “Si no educamos creativamente la inteligencia espiritual, las nuevas generaciones quedaran encerradas en un mundo puramente material, instrumental, angosto y limitado”.

Y esto no es lo que aparece declarado en la Ley General de Educación de Chile. Antes bien, es bueno recordar que la ley explicita que la “educación tiene como finalidad alcanzar el desarrollo espiritual (del educando)”, y esta es una necesidad que no está cubierta del todo. Existe una desatención en orden a la creación de programas que den a conocer de mejor forma la teoría de la Inteligencia Espiritual, y a la destinación de financiamiento para la consecución de esta.

Entonces se presenta la siguiente problemática: ¿qué tan eficiente es la fiscalización del cumplimiento de lo que está mandatado por ley en los establecimientos educacionales? Como se aprecia en las entrevistas a los directores, ellos señalan que todos se hacían cargo, pero al final de cuentas, queda en terreno de nadie. Y si queda en terreno de nadie, es posible afirmar que no se está cumpliendo lo señalado en la ley; peor aún, no se cumple con la finalidad principal de la ley. Lo que se puede concluir es que se han educado y se seguirán educando en los establecimientos educacionales del país, varones y mujeres que crecen de espaldas a esta dimensión. Y si crecen de espaldas a ella, se están formando en el sistema educativo chileno varones y mujeres no integrales.

Pero, ¿qué significa educar la Inteligencia Espiritual? Torralba (2010) señala que significa superar lo puramente empírico y arriesgar por valores tales como la admiración frente al activismo, lo significativo frente a lo urgente, la sabiduría frente al tecnicismo, la jerarquía frente a la nivelación, la ética de la responsabilidad frente a la moral libertaria, la tensión entre lo que me ambiciona y lo que debo hacer, el nivel y la calidad de vida frente al egocentrismo.

En conclusión, a pesar de que los directores declaran una gran importancia al desarrollo espiritual de los estudiantes, no se evidencian en la práctica acciones que demuestren esta importancia. Sólo un número bajo de directores de colegios confesionales declaran que en sus PEI se evidencia de manera concreta la espiritualidad. Es éste uno de los desafíos para la educación chilena hoy y que demanda una respuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ancilli, E. (1987). *Diccionario de Espiritualidad*. Barcelona, España: Herder.
- Biblia de Jerusalén*. (1998). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Arco.
- Boff, L. (2002). *Espiritualidad, un camino de transformación*. Santander, España: Sal Terrae.
- Bouyer, L. (1977). *Diccionario de Teología*. Barcelona, España: Herder.
- Cornejo, J., Sanhueza, S., Rioseco, M. (2012). *Orientaciones para la elaboración de tesis, seminarios y paper académicos*. Talca, Chile: Universidad Católica del Maule.
- Guerra, A. (2011). *Espiritualidad: Lenguaje e identidad en un mundo ambiguo y confuso*. Recuperado de <https://tienda.comillas.edu/>

media/catalog/product/m/i/mil-gracias-derramando-universidad-pontificia-comillas-cap-muestra-pdf.pdf

Gutiérrez, G. (1991). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca, España: Centro de Estudios y Publicaciones.

Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Ley N° 20.370, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 15 de septiembre de 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Marino, C. (1995). *Metodología cualitativa de la investigación*. España: UNAM-CISE.

MINEDUC, (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/20151113_1613560.MBD&LE_2015.pdf

Sacramentum Mundi. (1982). *Enciclopedia teológica*. Barcelona, España: Herder.

Strauss, A; Corbin, J. *Fundamentos de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Thousand Oaks, California, EE.UU: Sage Publications.

Torralba, F. (2010) *Inteligencia Espiritual*. Barcelona, España: Plataforma.

Zohar, D. Marshall, I. (2001) *Inteligencia Espiritual*. Barcelona, España: Plaza & Janés Editores, S.A.

Fecha de recepción: 17 de diciembre de 2018

Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2019

RESEÑAS

Scott Fitzgibbon & Fernanda Soza (Editors). *Saint Alberto Hurtado, S.J., Social Morality*. Miami, Florida, Convivium Press, 2018. 477 págs.

Hosffman Ospino, PhD, colombiano, Profesor Asociado de Teología y Educación en la Escuela de Teología y Ministerio de Boston College, presenta esta primera traducción al inglés del libro y la considera obra maestra.

Scott Fitzgibbon es graduado en la escuela de Leyes de Harvard, donde fue editor de la *Harvard Law Review*. Fernanda Soza, chilena, graduada en la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile y en la Escuela de Leyes de Boston College, Estados Unidos de América, es abogada titulada en la Corte Suprema de Chile y aprobada en el Estado de Massachusetts. Ambos docentes en la Escuela de Leyes de Boston College son los traductores y editores de la obra.

Explican en una Introducción que el libro es traducción anotada del manual inconcluso *Moral social* de Alberto Hurtado Cruchaga (1901-1952), dactilografiado de noche los últimos años de su intensa vida, con comentarios manuscritos, a veces redactados en forma confusa y parcialmente ilegibles, donde alude a gran cantidad de autores, obras, instituciones y teorías. No siempre identifica los números de sus capítulos y subtítulos, que ellos ordenaron como mejor pudieron. Agregaron más de 670 notas de pie de página para explicar tales referencias, cuidadosamente investigadas, su importancia y su contexto, entre paréntesis cuadrado cuando las agregaron y sin paréntesis cuando son del autor. Citó su libro *El Orden Social Cristiano* con numerosos pasajes de documentos eclesiales, que

ellos, para favorecer la lectura fluida, despojaron de esas referencias, limitándose a lo que él planteaba.

En su afán por aproximarse en lo posible a la traducción literal para reflejar la voz de Hurtado, sus implicaciones y talante en lo razonablemente posible, se expresan con paralela rareza o inelegancia cuando ocurre en español. Traducen al inglés materiales citados, con tres excepciones. 1) Toman las citas bíblicas de *The Catholic Study Bible*, Oxford University Press³, 2016, vinculada a *The New American Bible*, edición revisada de 2010. 2) Los pasajes de documentos eclesiales que tienen traducción inglesa en el sitio web del Vaticano se toman de allí, salvo aviso en contrario. 3) Los textos del *Código Social de Malinas* se toman de la traducción llamada *A Code of Social Principles* hecha en 1937 por la International Union of Social Studies.

La Pontificia Universidad Católica de Chile editó en 2004 y 2006 la *Moral Social* de Alberto Hurtado publicada por Patricio Miranda Rebeco, obra pionera que transmite el lenguaje del autor, facilitada a los actuales editores, cuya versión inglesa es la más documentada de la teología moral social del santo.

John Gavin, S.J., titula su introducción biográfica en inglés del santo canonizado el 23 de octubre de 2005: “La verdadera caridad empieza una vez cumplida la justicia. La vida y enseñanzas de San Alberto Hurtado”, reeditada de “Studies in the Spirituality of Jesuits” 43 (2011). Muerto su padre cuando tenía cuatro años, su madre Ana tuvo apoyo de familiares para alojamiento y sostén, y estudió en el colegio jesuita de San Ignacio. Ya ordenado sacerdote y doctorado en educación, escribió: “La causa de la crisis actual no es económica ni política. Es sobre todo moral y viene de una falta general de educación. La riqueza y el placer gobiernan un mundo de irresponsabilidad universal y feroz individualismo. Es hora de formar milicias de personas rectas, armadas de principios sólidos y completamente resueltos a formar hombres”²¹. Su síntesis biográfica

21 Alberto Hurtado. *Una verdadera educación*. Santiago, Editorial Salesiana, 2005, 76.

tiene por telón de fondo la espiritualidad con que vive sus tres enseñanzas esenciales: la divinización de la persona humana, el cuerpo místico de Cristo (según Émile Mersch, S.J.) y la relación entre justicia y caridad.

El temario del tratado es el siguiente: 1. Introducción. Moralidad individual y social. 2. Vida social y sociedades naturales. 3. La familia: misión y constitución de la familia. La educación de los hijos. 4. La sociedad civil. El Estado. 5. Las clases sociales. 6. La sociedad internacional. 7. El desorden social. La cuestión social. 8. Sistema para resolver la cuestión social. 9. Fundamentos de la moral social católica. 10. Principios de moral social católica. 11. El trabajo y la vida económica. 12. Derechos y deberes de los trabajadores. 13. La ocupación organizada. Sindicalismo. Corporativismo. 14. La propiedad privada. 15. La vida comercial. 16. La moneda y los negocios. 17. El préstamo a interés. 18. La reforma social. 19. La vida sobrenatural.

Caracteriza su exposición la frecuente alusión vigorosa a situaciones sociales contemporáneas sobre todo chilenas que exigen buscar en la fe la voluntad de Dios al respecto.

Hno. Enrique García A., F.S.C.

Manuel Salas Fernández. *La formación jesuita de Alberto Hurtado de Chillán a Lovaina 1923-1936*. Santiago, Universidad Alberto Hurtado y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2018. Es versión castellana de su tesis doctoral en Historia aprobada en la University of Texas at Austin, Estados Unidos de América.

La Introducción plantea la dificultad de toda biografía por razón de la complejidad del ser humano. Califica al Padre Hurtado como “el representante más importante del pensamiento social cristiano en el país y su mayor difusor. Esto último lo hace ser uno de los personajes más relevantes de la historia de Chile en el siglo XX en estas materias, si no de América Latina” (p. 19). El objetivo de la tesis es “explicar cómo se preparó este hombre excepcional” (p. 20). Una segunda parte de la Introducción explica cuestiones metodológicas atendidas. La tercera comienza con datos biográficos entre los cuales reconoce: “Su madre, al igual que sus tíos y él mismo, son todos activos miembros de la Tercera Orden Franciscana, lo que no era raro en la sociedad cristiana de la época, y su colaboración ahí lo marcará para toda la vida” (p. 40).

La obra trata en sus capítulos: I, Alberto y la impronta de San Ignacio. II, Los años de noviciado en Chillán y del juniorado en Córdoba. III, El Colegio Máximo de Sant Ignasi de Sarriá-Barcelona. IV, Todo parte de lo mismo: la Universidad Católica de Lovaina. V, El Colegio Máximo de San Jan Berchmans de Lovaina. VI, “Volver a templar el alma antes de lanzarse definitivamente a la acción”. Consideraciones finales. La copiosa Información de Fuentes de variado género desde la página 357 a la 405 incluye 15 publicaciones de San Alberto Hurtado y 5 colecciones de escritos suyos.

En sus Consideraciones finales agrega: “Su formación religiosa la recibió en un hogar dirigido por una madre ya viuda que, ante su soledad, se apoyó y refugió en sus hijos. Esa situación, para una mujer joven como ella y perteneciente a la alta sociedad santiaguina, con serios problemas económicos heredados, evidentemente no fue para nada fácil, tanto asegurar la vida como la educación de los niños. Aun siendo así, los inició en una intensa vida social,

incorporándolos a un ambiente de constantes actividades caritativas en las que participaban junto a otros parientes” (p. 273).

En la película *Quién sabe cuánto cuesta hacer un ojal*, de Ricardo Larraín editada por el Canal XIII de Televisión en 2005, sobre el discernimiento en insistente oración realizado por Alberto Hurtado cuando terminaba sus estudios de abogado, hay más de un *racconto* sobre su infancia y adolescencia donde su madre es quien le forma el corazón en la ardiente caridad, una de cuyas formas importantes de ejercicio es la educación, y Alberto fue catequista desde adolescente, también durante su noviciado en Chillán, se doctoró en educación y en lo social fue un formador de personas y de líderes, no un activista.

Esta tesis hace comprender a San Alberto Hurtado en su vinculación al espíritu de la Compañía de Jesús desde su inspiración carismática por San Ignacio de Loyola. Lo muestra afrontando en ella controversias internas y con el mundo exterior. Al explicar con qué serios recursos intelectuales y espirituales maduró su personalidad en circunstancias históricas tan conflictivas detenidamente estudiadas, ilustra cómo la búsqueda constante de la voluntad de Dios (“¿Qué haría Cristo en mi lugar?”) le permitió discernir entre opciones complejas, manteniendo su proyecto de vida estable y original en ejemplar paz y alegría. Es un trabajo de ciencia histórica utilizable como lectura espiritual.

Hno. Enrique García A., F.S.C.

Federico Aguirre. *Arte y teología: El renacimiento de la pintura de íconos en Grecia moderna*. Santiago, Ediciones UC, 2018. Prólogo de Miguel Castillo Didier. ISBN: 978-956-14-2290-2.

No es habitual encontrarnos con un académico chileno que desarrolle temáticas vitales para la tradición cristiana ortodoxa. Ese es el caso de Federico Aguirre: magíster en Teología (Atenas), doctor en Culturas y Lenguas del Mundo Antiguo (Barcelona) y pintor iconográfico. La obra que aquí presento plasma lo que ha sido su recorrido académico e invita al lector, quien no tiene la necesidad de estar versado en teología ortodoxa ni arte iconográfico, a plantearse una pregunta para nada anodina: “¿puede la tradición del ícono constituirse en una propuesta artística contemporánea?” (p. 289). Se trata de una cuestión estimulante que no nos puede dejar indiferentes porque, como el mismo autor intentará con denuedo mostrar, toca el núcleo de la tensión entre tradición y modernidad.

Sin embargo, ya en la introducción se nos advierte que el objetivo del libro no es responder tal cuestión, sino que dar con un marco metodológico que permita plantear adecuadamente la pregunta: “si bien es cierto que la historia del interés moderno por el ícono se remonta al siglo XIX y cristaliza en la conformación de dos disciplinas académicas –Bizantinística y teología ortodoxa contemporánea–, también es un hecho la ausencia de un marco metodológico común a ambas disciplinas, lo que origina, entre otros problemas, la perplejidad para abordar el asunto que aquí nos ocupa: la consideración del ícono como puente entre tradición y modernidad” (p. 33).

Para lograrlo, Aguirre dispone un itinerario que se compone de tres estadios, cada uno desarrollado en los tres capítulos del cuerpo del escrito. En un primer momento, se estudia la obra del pintor P. Kóntoglou que restituye el ícono como fenómeno surgido de la modernidad, recuperando el sentido de la tradición. Luego, en la obra del pintor y teólogo G. Kordis se encuentran las bases para comprender la tradición del ícono como lengua plástica contemporánea distinguiendo entre las cuestiones estéticas y teológicas inherentes al ícono y por consiguiente liberando su especificidad plástica de un a

priori dogmático. Finalmente, se recurre a las reflexiones del filósofo y teólogo Ch. Yannarás para delimitar los presupuestos ontológicos tras el lenguaje que despliega el ícono y cómo este entra en diálogo con la filosofía contemporánea, ejercicio del que surge la idea de la “imagen eclesial”, que expresa tanto el rol gnoseológico de la imagen en la tradición cristiana oriental como el carácter relacional de la interpretación del ser en tal horizonte de pensamiento. Así, nuestro autor consigue demostrar la hipótesis inicial de que se ha operado un cambio en la interpretación moderna del ícono bizantino: “tanto la cuestión de la tradición que planteamos a lo largo del Capítulo I como la cuestión de la obra de arte que tratamos en el Capítulo II se interrelacionan, alcanzando una formulación propiamente hermenéutica. De este modo, en el contexto de su “giro hermenéutico”, el “ícono bizantino” no constituye solo una pieza de museo ni se limita a transmitir un contenido doctrinal predeterminado, sino que literalmente «da lugar» al acontecer histórico (*Geschichte*) de la Iglesia y a la experiencia personal del Dios trinitario. Y esta posibilidad se fundamenta y es salvaguardada justamente por el modo “relacional” en el que la representación (*Darstellung*) del ícono se lleva a cabo como posibilidad efectiva de comunión y de conocimiento de la verdad de la existencia” (p. 294).

En su conjunto, Aguirre consigue desarrollar su argumento con rigor académico y empleando un lenguaje preciso, lo que lo obliga a echar mano de un amplio repertorio de términos técnicos que pueden resultar frustrantes para lectores no familiarizados con la teología y la filosofía. No obstante, su cuidada redacción vuelve amena la lectura, y la forma en la que ha dispuesto su razonamiento capta rápidamente la atención del lector. Además, lo que no está explicado en el cuerpo del escrito viene detallado, en la mayoría de los casos, en notas al pie de página, y las ilustraciones que incorpora, armoniosamente integradas en el proceso argumentativo, contribuyen a precisar su contenido. En consecuencia, la experiencia de lectura, lejos de ser fatigosa, resulta sugestiva y, pese a que en ocasiones se deba recurrir

al diccionario, es un libro accesible a un público bastante más amplio de lo que se pudiera sospechar atendiendo solo a su título.

Ahora bien, ¿qué valor aporta este libro a la educación religiosa más allá de la cuestión tan general sobre la relación entre tradición y modernidad? A mi juicio, su aporte específico también tiene relación con la semejanza que puede establecerse, *mutatis mutandis*, entre el caso del ícono bizantino en la Grecia moderna y el fenómeno comúnmente llamado “religiosidad popular”, de enorme desarrollo y vigencia en la Iglesia de nuestro país. ¿Acaso tales experiencias de fe no oficiales no dan lugar a preguntas y problemas similares que requieran de una adecuada perspectiva hermenéutica que nos permitan un acceso académico al fenómeno sin desdibujarlo? En efecto, este libro ofrece perspectivas que ayudan a evitar juicios simplistas ante cualquier otro tipo de práctica religiosa tradicional que perviva pese a su notable contraste con la cultura occidental.

Juan Pablo Sepúlveda Hernaiz

AGRADECIMIENTOS

Revista de Educación Religiosa logra ofrecer al público cualificados artículos en parte gracias al servicio que realizan algunos expertos, tantos nacionales como extranjeros, por medio de sus evaluaciones.

Para este N°2, agradecemos la opinión crítica de:

- Dr. Federico Aguirre Romero, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Mg. Javier Cortés Cortés, Universidad Católica del Norte, Chile.
- Mg. Javier Espinoza San Juan, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Dr. Enrique García Ahumada, Seminario Pontificio Mayor del Arzobispado de Santiago, Chile.
- Mg. Mónica Hernández Del Campo, Universidad Católica de Talca, Chile.
- Dr. Manuel J. Jiménez Rodríguez, Pbro., Universidad Surcolombiana, Colombia.
- Mg. Francisco Montero Reyes, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
- Mg. Daniel Morales Figueroa, Área de Educación, Conferencia Episcopal de Chile.
- Dra. Loreto Moya Marchant, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

AGRADECIMIENTOS

- Dra. Jéssica Navarro Navarrete, Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Mg. Cecilia Osses Paredes, Arzobispado de Concepción, Chile.
- Dr. Rodrigo Ruay Garcés, Universidad de La Serena, Chile.
- Dr. José M. Siciliani Barraza, Universidad de La Salle, Colombia.

SOBRE LA *REVISTA DE EDUCACIÓN RELIGIOSA*

PRESENTACIÓN

Ya que la educación religiosa es el foco disciplinario declarado por el Instituto Escuela de la Fe de la Universidad Finis Terrae, resulta lógico que este organismo intente desarrollar todos los medios pertinentes para ahondar tal área del saber, y para dar a conocer sus resultados. Un medio tradicional es la elaboración y publicación de una revista especializada.

ALGUNAS DEFINICIONES

1) **Identidad**

Revista de Educación Religiosa es una publicación académica digital e impresa, de divulgación semestral (mayo y octubre), del Instituto Escuela de la Fe de la Universidad Finis Terrae.

Esta publicación nace con el objetivo de convertirse en un espacio experto que permita ampliar y profundizar el conocimiento reflexivo y sistemático de la *educación religiosa*, señalada oficialmente por el Instituto Escuela de la Fe como su foco de experticia, y entendida como el proceso de desarrollo de la dimensión religiosa de una persona, principalmente gracias a la acción intencionada de otros agentes. Toda indagación en el amplio espectro sociocultural que tenga algún nexo relevante con la educación religiosa, encuentra aquí su espacio.

Como expresión de su primera etapa de desarrollo, esta revista se orienta por dos factores:

a. Su foco está en el contexto de la educación religiosa *católica*, particularmente en:

- Nuevos escenarios socio-culturales para la Educación Religiosa.
- Epistemología de la Educación Religiosa Escolar Católica.
- Modelos y metodologías de la Educación Religiosa.
- Itinerarios de formación pastoral y catequética.
- Formación de agentes para la Educación Religiosa.

b. Está dirigida especialmente a investigadores, expertos, responsables e interesados de procesos educativo-religiosos que ocurren en Chile o que lo afectan desde el extranjero.

2) Secciones

- Editorial
- Artículos
- Reseñas

NORMAS PARA LOS AUTORES

1. Varios

- Se recibirán artículos y reseñas sólo en español.
- Los artículos y reseñas que se presenten han de ser inéditos, y no deben estar siendo evaluados por ninguna otra publicación.
- Las fechas límite de recepción de artículos para ser evaluados serán los meses de abril y noviembre de cada año. Tales plazos no impiden la comunicación previa, en cualquier momento del año, para dialogar con los posibles autores y preparar eventuales artículos o reseñas.
- Sólo se recibirán artículos y reseñas a través del correo revista@escueladelafe.cl

2. Parámetros de presentación

2.1 Los interesados deben realizar el envío de su artículo en dos archivos. El primero deberá identificar al autor (es) con su nombre completo, dirección electrónica, teléfono de contacto, el nombre de la principal institución, facultad y/o departamento (si corresponde) a la que pertenece, ciudad y país. Además, deberá manifestar la clara intención de someter los originales a publicación, comprometiéndose con haber enviado un artículo inédito y cediendo, en caso de aprobación, los derechos de autor a la revista.

El segundo archivo es propiamente el artículo, el cual se enviará en formato .doc o .docx, adjuntando eventualmente las tablas en formato .xls y las imágenes en formato .jpg (cuidar los derechos de autor).

2.2 Sólo se recibirán artículos y reseñas que cumplan con las normas de edición de la sexta versión de la APA. Es decir:

- Tipo de letra: Times New Roman
- Tamaño de letra: 12
- Interlineado: a doble espacio (2,0), para todo el texto con única excepción en las notas a pie de página
- Márgenes: 2,54 cm por todos los lados de la hoja
- Sangría: marcada con el tabulador del teclado o a 5 espacios.
- Alineación del texto: a la izquierda, también llamado quebrado o en bandera.

(Ver en la web otros aspectos menores como citación, organización de los encabezados, seriación, tablas y figuras, etc. Por ejemplo, <http://normasapa.net/>).

2.3 Las páginas deben ser numeradas en forma consecutiva, empezando por la página de título. Además, el artículo debe estar claramente dividido en secciones (y subsecciones, si es necesario) y titulado adecuadamente.

2.4 Para el caso de los artículos:

a) En la primera página debe aparecer el título, luego un resumen que no supere las 150 palabras, y una lista de cinco palabras clave. Estas tres secciones han de ser presentadas en español e inglés.

Específicamente, respecto al resumen, debe estar estructurado y contener cinco elementos:

- Motivación: ¿Por qué es importante el tema de estudio y sus resultados?
- Problema: ¿Cuál es el problema que se intenta resolver?
- Metodología: ¿De qué manera se enfrentó el problema?
- Resultados: ¿Cuál es la respuesta al problema?
- Conclusiones: ¿Cuáles son las implicancias de dicha respuesta?

b) La extensión de los artículos debe ser de 5.000 a 8.000 palabras, incluidas las notas al pie, cuadros, tablas, resúmenes, palabras clave y bibliografía.

c) Los aspectos que se toman en consideración para evaluar un artículo son:

- Relevancia del tema para la educación religiosa
- Contundencia teórica
- Adecuación del método de investigación al tipo de estudio
- Discusión de los resultados
- Estilo y redacción
- Respeto de normas APA

d) Para el caso de las reseñas:

- La extensión no debe superar las 1000 palabras y debe cumplir con los mismos requisitos de edición que los artículos, salvo las traducciones al inglés.
- Deben presentar de forma resumida la estructura, los principales contenidos de la obra y luego hacer algunas observaciones críticas.
- Un factor fundamental para aprobar una reseña es que ésta cuente con un párrafo o un tipo de redacción que explicita por

qué el texto que se presenta es importante para la educación religiosa, sea para sus agentes, interlocutores, contexto, etc.

- Los textos reseñados deben tener una fecha de publicación que no supere los tres años de antigüedad respecto al número de la revista en el que sería incluida.

e) Una vez recibidos los artículos, el Comité Editorial evaluará el cumplimiento básico de los requisitos. Si obtiene el visto bueno del Consejo Editorial, el documento pasará a la evaluación por dos especialistas externos con el sistema de doble ciego, siguiendo una pauta de arbitraje que ha sido establecida por el Consejo basada en los criterios señalados antes en c). Si hubiere discrepancia en el veredicto, será el Editor quien dirima la situación.

f) El resultado de la evaluación se dará a conocer al autor a través de un correo electrónico en un plazo no mayor a las siete semanas. Este puede ser de aceptación, aceptación con observaciones o rechazo.

g) Si el artículo es aceptado con observaciones, los autores tienen un plazo de dos semanas para hacer las modificaciones solicitadas. Una vez evaluados los cambios, se informará al autor a través de correo electrónico acerca del resultado final del proceso.

h) En vistas a optimizar el artículo, el Comité Editorial se reserva la decisión sobre la corrección de estilo en los casos que se considere necesario.

i) Los autores de los artículos aprobados completarán un formulario para el Registro de Propiedad Intelectual, el cual harán llegar al Editor en el plazo máximo de una semana.

j) Si el autor quiere incluir su artículo en otra publicación, debe esperar seis meses a partir de la publicación de *Revista de Educación Religiosa* para hacerlo. El autor debe solicitar una autorización escrita al Editor de la revista, y declarar a *Revista de Educación Religiosa* de la Universidad Finis Terrae como la publicación original.

COLECCIÓN EDUCACIÓN RELIGIOSA

ESPIRITUALIDAD, ¡AHORA!
*Para un desarrollo humano
integral y sostenido*
Javier Díaz Tejo

LA ALEGRÍA DE INICIAR DISCÍPULOS
MISIONEROS EN EL CAMBIO DE ÉPOCA
*Nuevas perspectivas para la catequesis
en América Latina y El Caribe*
Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM)

APORTE CATEQUÉTICO DEL III CONGRESO
INTERNACIONAL DEL CATECUMENADO
La iniciación cristiana en el cambio de época
Hno. Enrique García Ahumada, F.S.C.

“Cuando, durante el Renacimiento, las inteligencias relativas al campo de las ciencias, la medicina, el derecho, el arte, la educación y la política comprendieron el camino que las llevó hasta el estadio racional moderno, pluralista posmoderno y, finalmente, integral-unificador, la religión siguió estancada en el estadio mítico-literal etnocéntrico, racista, sexista, patriarcal, homófobo, autoritario, absolutista, dogmático e incuestionable [...] Este es, en esencia, el anémico estado en el que se halla la espiritualidad occidental actual...”.

Ken Wilber, *La religión del futuro. Una visión integradora de las grandes tradiciones espirituales*,
Barcelona, Kairós, 2018, p. 539.



Ediciones
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE