



Revista de Educación Religiosa

Volumen 1, N°3, 2019



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

La crítica situación que vive la Iglesia Católica al menos en todo Occidente, pero particularmente en Chile, ha de invitarnos, tras la prioritaria conversión personal, a evitar todo tipo de pesimismo y a auscultar nuevas rutas para apoyar la maduración espiritual y religiosa de todos quienes habitan la “América morena”.

Revista de Educación Religiosa

Volumen 1, N°3, 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: Lc. Patricio Varetto Cabré

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°308.160

Santiago de Chile

2019

INDICE

EDITORIAL	7
<i>Javier Díaz Tejo</i>	
ARTÍCULOS	
EL DILEMA DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EUROPA: ¿ENSEÑAR A CREER O A CONVIVIR?	9
<i>Flavio Pajer fsc</i>	
TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN CLAVE DE ACOGIDA E INTEGRACIÓN DE LA DIFERENCIA	37
<i>Karina Ramos Zapata</i>	
LA CATEQUESIS NARRATIVA: UNA APROXIMACIÓN FUNDAMENTADORA Y PROGRAMÁTICA	59
<i>José María Siciliani</i>	
LA IMPORTANCIA DE INTEGRAR LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE	85
<i>Bernarda Toledo Toledo</i>	
HERMANOS DE LA SALLE DESTACADOS EN CHILE EN LA EDUCACIÓN DE LA FE	113
<i>Enrique García Ahumada fsc</i>	
RESEÑAS	139
AGRADECIMIENTOS	145
SOBRE <i>REVISTA DE EDUCACIÓN RELIGIOSA</i>	147

EDITORIAL

Damos gracias al Señor Jesús por permitirnos publicar el tercer número de nuestra *Revista de Educación Religiosa*. En sintonía con el Prefacio, reafirmo que es nuestra alegría, deber y salvación darle continuamente las gracias. Y, por otra parte, también es justo aseverar que esta publicación es “nuestra”, tanto de todos quienes en la Universidad Finis Terrae generan las condiciones y trabajan por divulgarla, como de ustedes, quienes leen esta revista y, de modo crítico, sacan lo mejor de ella para generar mejores procesos educativos con sus respectivos interlocutores.

En este nuevo número, tenemos el honor de presentarles un artículo del Hno. Flavio Pajer fsc, referente mundial de la educación religiosa escolar católica, quien nos ofrece un contundente artículo sobre el estado de la asignatura de Religión en el plural contexto europeo, y cuyas proyecciones pueden ser muy útiles para el contexto latinoamericano. Luego, Karina Ramos nos propone mirar y comprender el fenómeno de la migración desde una perspectiva que va más allá de las cifras estadísticas, invitándonos a revisar nuestros normales modos de proceder, frecuentemente reacios a la aceptación de la diferencia. Por su parte, José María Siciliani presenta un acercamiento global a la catequesis narrativa, síntesis novedosa cuyas fuentes, sin embargo, proceden de hondas raíces antropológicas y bíblicas, con valiosas aplicaciones pedagógicas. Posteriormente, el artículo de Bernarda Toledo nos centra en las emociones, su influencia en los procesos educativos, con consideraciones muy útiles para la educación religiosa. Finalmente, Enrique García Ahumada hace un recorrido por algunos miembros de los Hermanos de las Escuelas Cristianas que se destacaron en Chile por su aporte a la catequesis.

Al revisar estos artículos, ¿cómo no alegrarnos por la multiplicidad de signos de vida que se evidencian por doquier a través de la educación religiosa católica, de propuestas fundamentadas, de concreciones variadas según el contexto e interlocutores? La crítica situación que vive la Iglesia Católica al menos en todo Occidente, pero particularmente en Chile, ha de invitarnos, tras la prioritaria conversión personal, a evitar todo tipo de pesimismo y a auscultar nuevas rutas para apoyar la maduración espiritual y religiosa de todos quienes habitan la “América morena”. En esta tarea las distintas instituciones de educación superior de inspiración cristiana pueden cumplir un rol protagonista, especialmente si dejan atrás los individualismos y crean iniciativas de mutua cooperación orgánica. La madurez de estas instituciones ha de evidenciarse en la perspectiva sistémica de los procesos que promueven.

En consecuencia, al comprobar cómo despuntan iniciativas de este tipo, ¿cómo no darle gracias al Señor, “siempre y en todo lugar”?

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

ARTÍCULOS

EL DILEMA DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EUROPA: ¿ENSEÑAR A CREER O A CONVIVIR?

THE DILEMMA OF RELIGIOUS TEACHING IN EUROPE: TEACHING TO BELIEVE OR TO LIVE TOGETHER?

Flavio Pajer fsc¹
Turín, Italia

RESUMEN

En el actual contexto europeo, secularizado y plurirreligioso, se han ensayado distintas formas de enseñanza religiosa escolar. En este artículo se presentan la concepción y aplicación de sus principales enfoques en los países de la Unión Europea, al alero de instituciones e iglesias cristianas y de otras confesiones, y muchas veces en conjunto con la autoridad política de cada región. Se sintetiza el variado proceso de profundos cambios de dicha educación según países y credos religiosos, bajo el influjo democrático laico, y la competición entre los

ABSTRACT

In the current European context, secularized and multi-religious, different forms of religious school education have been tested. This article presents the conception and application of its main approaches in the countries of the European Union, to the eaves of Christian institutions and churches and other confessions, and often in conjunction with the political authority of each region. This summarizes the varied process of profound changes in this education, according to religious countries and creeds, under the secular democratic influence, and competition between

1 Hermano de La Salle, profesor emérito del Institut Catholique (Paris y Abiyán) y de la Universidad Pontificia Salesiana (Roma). fpajer@lasalle.org

Estados frente a las Iglesias y otras religiones. Se exponen las estrategias jurídicas y pedagógicas de las Iglesias cristianas ante los cambios culturales más amplios, su evolución y posibles desarrollos; y se concluye con una propuesta fundada y prudente frente a la compleja situación.

PALABRAS CLAVE

Europa, Estado-Iglesias, educación religiosa escolar, libertad religiosa, políticas educativas.

States in the eyes of the Churches and other religions. The legal and pedagogical strategies of the Christian Churches are exposed to the broader cultural changes, their evolution and possible developments; and it concludes with a well-founded and prudent proposal in the face of the complex situation.

KEY WORDS

Europe, State-Churches, school religious education, religious liberty, education politics.

INTRODUCCIÓN

Europa, respecto del resto del planeta, es el área geográfica donde:

- se concentra un número inigualado de fronteras nacionales y de barreras lingüísticas (en 27 países miembros de la Unión Europea se hablan 17 lenguas oficiales e innumerables dialectos);
- unas trescientas culturas minoritarias regionales conviven con las grandes culturas seculares: la cultura latino-mediterránea al sur, la anglosajona y escandinava al norte, la eslavo-bizantina al este;
- la geografía religiosa depende de la huella cultural y ética –antes polémica, hoy de tendencia ecuménica– de las tres tradiciones confesionales cristianas (Stagi, 2017) y sus relaciones con las políticas de los respectivos Estados (Robbers, 2004), caracterizadas por sus diferentes expectativas y estrategias hacia la escuela pública.
- la secularización de la modernidad tardía erosionó a los creyentes en magnitud preocupante, pues cada vez más se habla de descenso (al menos estadístico) de la Europa cristiana, de Europa “enferma de cristianismo”, de “Europa posreligiosa”.
- las regulaciones de la educación primaria, secundaria y superior dependen todavía de las autoridades nacionales, y en ciertos casos –como en Inglaterra, Alemania, Bélgica, Suiza– de autoridades educativas subregionales.

I. POR UN MAPA RAZONADO DE LAS ENSEÑANZAS RELIGIOSAS

La adhesión de Estados a la Unión Europea provocó el creciente interés de las Iglesias nacionales por aumentar las relaciones de conocimiento mutuo. Las conferencias episcopales nacionales católicas formaron un Consejo Europeo (CCEE), al igual que las

Iglesias protestantes (KEK). Al caer el muro de Berlín (1989), a las Iglesias occidentales se agregaron las del Este europeo, incluidas las comunidades ortodoxas liberadas de la tiranía soviética después de décadas. Muchas facultades teológicas de varias confesiones comenzaron a trabajar en red (Chizzoniti, 2006), en paralelo al “proceso de Bolonia” (1998) realizado por el Consejo de Europa para homologar los estudios en las universidades estatales. Numerosas reformas escolares nacionales han asumido los progresos de las ciencias pedagógicas y didácticas, incluyendo la enseñanza religiosa, que pudo confrontarse con modelos (confesionales o no) practicados en el continente. Las escuelas católicas² formaron el *Comité Europeo para la Enseñanza Católica* (CEEC), que tiene entre sus estrategias prioritarias la promoción e innovación de la cultura religiosa en los planes de estudio. Desde 1951 hay un *Equipo Europeo de Catequetas* (EEC), que estudiaba inicialmente también la enseñanza religiosa escolar, pero en 1984 surgió el *Foro Europeo para la Enseñanza Religiosa*, al distinguirse su naturaleza y competencias –ya desde los años 1970-80– respecto de la catequesis eclesial. Paralelamente, las Iglesias protestantes establecidas con base nacional multiplicaron grupos transnacionales de colaboración europea.

El cruce de tantas iniciativas convergentes sobre la escuela y sus prácticas jurídicas y didácticas en religión ha producido mapas cognoscitivos y comparativos sobre los esquemas de enseñanza religiosa existentes en los sistemas educativos nacionales. Son informaciones y lecturas que necesitan actualización constante debido a las frecuentes reformas escolares estatales, a las revisiones de concordatos, a las normas jurídicas cada vez más exigentes sobre libertad religiosa, a las nuevas directrices en la formación de docentes, al avance de la

2 Acogen en promedio el 20% de la población escolar primaria y secundaria del continente. Los países con mayor porcentaje son Bélgica y Holanda (60%-70% de la *Enseñanza libre*), España (25% de la *Enseñanza concertada*), Francia (18% de la *Enseñanza bajo contrato de asociación*), Inglaterra y Gales (10% de las *Escuelas católicas*), Austria (5,8% de las *Escuelas católicas*), Italia (3,8% de las *Escuelas paritarias*), Alemania (3% de las *Escuelas católicas*).

secularización de la cultura, y a la creciente diversidad religiosa de los escolares por los flujos de migrantes.

En la producción bibliográfica hay cinco enfoques:

1. *Enfoque descriptivo*: numerosos informes describen la enseñanza religiosa país por país, considerando sus componentes estructurales: su base legal, su régimen jurídico (obligatorio, optativo, facultativo, extracurricular), las disciplinas contenidas, la presencia de alguna materia alternativa, la formación cultural y el estatus jurídico-económico del docente (Pajer, 1991; Conferencia Episcopal Italiana, 2007; Kuyk y otros, 2007; Catterin, 2013). Otros informes presentan solo algunos grupos más significativos de sistemas educativos (Genre-Pajer, 2005; Willaime-Mathieu, 2005; Pépin, 2009; Messner, 2010; Rusconi, 2012). Estos informes descriptivos retratan los desarrollos recientes y las situaciones de los últimos 30 años.

2. *Enfoque pedagógico*: la pedagogía religiosa inglesa (Grimmitt, 2000; Jackson, 2014) distingue tres modelos de enseñanza religiosa (*al interior del acerca del desde la religión*) según la postura posible del docente y del estudiante frente a la “religión”. Esta tipología también se aplica útilmente para distinguir los modelos de enseñanza religiosa de diferentes sistemas nacionales europeos:

- a) enseñar/aprender *al interior de la fe o de la religión*, en el caso de la educación a la fe en la catequesis escolar y en la pastoral estudiantil. La relación educativa ocurre entre educador-creyente y estudiante-educando a la fe, generalmente en escuelas confesionales y públicas en sistemas con régimen concordatario, donde la enseñanza religiosa se debe dejar a la libre elección de la familia tanto del estudiante de primaria como el de secundaria.
- b) enseñar/aprender *acerca de la religión o de las religiones*, en la enseñanza objetiva de la historia, de los textos, de las doctrinas, del impacto social de una o más religiones. El estudio de la religión, incluida la religión mayoritaria del país, es similar

al de otras materias curriculares como historia, filosofía, derecho. El docente, formado en instituciones del Estado, tiene competencia científica sobre la materia y, al enseñarla, respeta las identidades religiosas de los estudiantes, evitando, especialmente al hacer comparaciones, privilegiar una religión sobre otras.

- c) enseñar/aprender *desde una(s) religión(es)*, en el caso de educación de los valores de la persona y de la sociedad, tomados del inmenso capital ético-simbólico de una o más tradiciones religiosas, entendidas como “escuelas” de experiencia personal y comunitaria, de sentido de la vida, de pensamiento teológico y simbólico, de normas reguladoras del comportamiento. Las religiones son y permanecen como auténticas minas de patrimonio cultural y de valores que la escuela puede y debe ofrecer a los estudiantes, cualquiera sea su pertenencia a una Iglesia o a ninguna.

3. *Enfoque epistemológico*: su punto de partida es la base epistemológica del saber religioso que promueven (Pajer en Domingo Moratalla, 2006, pp. 143-169). Los docentes conservan como fundamento científico las *ciencias teológicas* de su tradición confesional (católica, ortodoxa, evangélica) o de las religiones minoritarias difundidas en el territorio europeo (islam, budismo, hinduismo...). Otras enseñanzas, incluidas las reguladas por concordatos de los años 80-90 del siglo XX, adoptan un sistema mixto: integran, con las ciencias teológicas, lenguajes y métodos de las *ciencias positivas transconfesionales de las religiones*, para armonizar la cultura religiosa con los demás saberes de las disciplinas curriculares. Otras enseñanzas, en contextos sociales muy secularizados, se fundan solo en *las ciencias de la religión*, sin excluir la teología (que es saber científico, en sentido pregalileano), pero leen los contenidos según la propia epistemología laica.

4. *Enfoque legal-jurídico*: los juristas distinguen los modelos de enseñanza religiosa según los documentos jurídicos internacionales (primero,

la *Convención Europea de Derechos Humanos*) que los Estados de la Unión Europea deben respetar. Hay tres grupos de países:

- a) países sin enseñanza religiosa como Francia, Eslovenia, la República Checa, Hungría, donde se permiten cursos optativos de religión, vespertinos y fuera del horario escolar;
- b) países con enseñanza no confesional, controlada por el Estado, con programas curriculares y evaluación de la disciplina; así todo el norte europeo de mayoría anglicana y luterana: hay *Educación religiosa multifé o Religiones y concepciones del mundo* en Inglaterra; *Historia del cristianismo luterano o de las religiones en general* en Dinamarca, Suecia, Letonia; *Ética y corrientes espirituales* en Holanda...;
- c) países con enseñanza confesional de la religión; especialmente los de mayoría católica (una decena de países concordatarios) y ortodoxa (los países poscomunistas del Este europeo, más Grecia y Chipre). Las respectivas Iglesias controlan los programas y la formación docente, sostenidos económicamente por el Estado. Son optativos por ser de gestión confesional (pero con finalidad específicamente escolar, a diferencia de la catequesis parroquial). Grupos religiosos minoritarios (judíos, musulmanes) pueden proponer programas histórico-culturales (no proselitistas) aun en la escuela pública.

5. *Enfoque sistémico*: es el que he intentado construir con base sociológica y también jurídico-pedagógica subdividiendo los esquemas de enseñanza religiosa europeos según los “tres paradigmas”: *político-concordatario, académico-curricular, ético-valórico* (ver Pajer, 2015). La utilidad de este enfoque consiste en una mirada sinóptica que toma en cuenta tanto los elementos estructurales constitutivos y calificantes internos a cada paradigma, cuanto la relativa semejanza/desemejanza entre factores similares de paradigmas vecinos, y también cierto deslizamiento temporal que mueve al primer paradigma a evolucionar hacia el segundo, y este hacia el tercero.

2. UNA REVOLUCIÓN EN PROGRESO, UN ESCENARIO PROBLEMÁTICO

Una revolución silenciosa ocurre hace años en las aulas de Europa: los cursos de Religión están cambiando contenidos, métodos, didáctica, pero, más significativo, está cambiando de raíz su razón de ser en la escuela pública. Esta asignatura se legitima cada vez menos por razones de interés religioso o confesional, cada vez más lo hace por su relevancia cultural, cívica, ética. Se han interesado por esta asignatura, antes gestionados casi siempre por las autoridades religiosas locales, organismos laicos supranacionales: la Comisión de la Unión Europea, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, la UNESCO y la OSCE³ (Parisi, 2005). En algunos Estados el Ministerio de Instrucción Pública solicita medidas para potenciar la consistencia de los saberes y de las competencias relacionadas con el fenómeno religioso. Las tradiciones religiosas mayoritarias de ciertos Estados siguen teniendo voz en el tema, pero las minorías, incluidas organizaciones filosóficas o humanísticas, también son legítimas y escuchadas. Ya no son novedad en el currículum de millones de escolares y estudiantes europeos los cursos sobre el islam y otras religiones de reciente inmigración, sobre humanismos no religiosos y sobre sistemas éticos no confesionales. Los docentes de Religión todavía pueden actuar en ciertas situaciones como representantes de su comunidad de pertenencia, pero cada vez más el ejercicio de su rol profesional público está vinculado al reconocimiento académico y jurídico del Estado. En el aula nunca se les pedía una fría neutralidad, pero se impone cada vez más una ética docente imparcial, sin discriminación injusta, porque también a los menores se les reconocen derechos, y “el primero de estos derechos es la libertad de conciencia y de religión”⁴.

3 Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (N. del T.).

4 Ver el reciente documento de la Comisión Teológica Internacional, *La libertad religiosa para el bien de todos. Enfoque teológico a los desafíos contemporáneos*, marzo 2019 (se señala dirección web del texto en italiano a falta de la versión en español - N. del T.): http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_cti_20190426_liberta-religiosa_it.html

En pocos años, en Europa el binomio religión-escuela se ha convertido en objeto privilegiado de investigaciones empíricas, de periódicos monitoreos, de lecturas multidisciplinarias en centros académicos, de revistas universitarias, de organismos públicos y privados, confesionales y estatales⁵. Cuando un país debe escoger entre diversos sistemas de enseñanza religiosa, no es raro que se pida la decisión ya no a la vía diplomática entre cumbres institucionales, sino en votación a los ciudadanos o según el resultado de experiencias objetivas. Y que el hecho religioso sea hoy percibido notablemente con sensibilidad o susceptibilidad distinta que en el pasado, lo demuestra el cuidado ya generalizado por regular también jurídicamente el recurso a los símbolos religiosos en las aulas, en el decorado de los espacios públicos y en la vestimenta de alumnos y docentes, en las costumbres alimentarias y en el ritmo del calendario semanal. La religión sale de los templos y de las aulas para entrar incluso a los tribunales, llamados a superar abusos y discriminaciones. Si por siglos la religión era la solución a tantos problemas (aun sociales), hoy ella se ha convertido en problema.

Para sintetizar esta mirada panorámica a una Europa en movimiento, consideremos los siguientes rasgos:

- está cambiando rápidamente el *perfil sociorreligioso de la población escolar*, y las experiencias religiosas efectivamente vividas y vivibles por los jóvenes se hacen cada vez más escasas; el itinerario catequístico y sacramental cumplido en la comunidad eclesial tiende a terminar para gran parte de los bautizados con la preadolescencia.

5 Entre las revistas académicas que han dedicado números monográficos o una sección temática a la enseñanza religiosa europea, citamos: *Bordón (Revista de la Sociedad Española de Pedagogía)*, LVIII, 2006, 4-5, pp. 451-710; *Numen (NL)*, LV, 2008, 2-3, pp. 123-334; *Studi e Materiali di Storia delle Religioni*, LXXV, 2009, 2, 371-563; *Religioni e Società*, XXV, 2010, 3, pp. 9-99; *Rivista di Storia del Cristianesimo*, IX, 2012, 1-122; *Historia Religionum*, IV, 2012, 11-121; *Comparative Sociology*, XV, 2016, 4, pp. 439-484.

- la *morfología del fenómeno religioso y “espiritual” actual* es mucho más amplia y variada que la del universo religioso codificado en la tradición cristiana occidental, y resulta insuficiente el léxico teológico cristiano para describir el multiforme fenómeno religioso de hoy; el horizonte del pensamiento y de la acción de las Iglesias cristianas del siglo XXI, según los teólogos del pluralismo religioso (Panikkar, Geffré, Dupuis, Küng) ya no es el ateísmo sino el pluralismo religioso. La fe cristiana no basta como base de la cultura religiosa europea.
- en tiempo de *eclipse de la ética* y en una sociedad secular que entiende ser “éticamente neutra”, también la demanda educativa que muchas familias dirigen a la escuela se ha mudado de las clásicas “verdades catequísticas y normas morales” a los principios éticos y de derechos humanos presentados como de racionalidad antropológica más que como verdad revelada o de un magisterio oficial.
- con las ciencias teológicas valorativas, que legitimaban las enseñanzas confesionales, las *ciencias de la religión*, históricas, o empíricas, o hermenéuticas, pueden justificar la investigación religiosa, dialogar con los demás saberes escolares y en primer lugar con la visión también teológica de los problemas, sin entrar por eso en conflicto con las Iglesias oficiales o con la fe de las personas.
- los saberes escolares están de hecho bajo el *primado de las disciplinas científicas* en detrimento de las humanísticas, más afines a los códigos simbólico-religiosos, por lo cual la enseñanza escolar tiende a marginar o callar el insuprimible problema del *sentido*, “verdadero código genético de la sociedad” (N. Luhmann), que permanece ahora como problema laico, común a todo alumno, antes que ser un problema religioso y menos todavía uno sobre el cual una sola confesión religiosa pueda reivindicar competencia en una sociedad multicultural.

- en todas las sociedades europeas la religión judeocristiana, y no solo ella, está entrecruzada en la historia y en la cultura, y encuentra expresión en la poesía, la música y las artes. Promover *competencia cultural* en los estudiantes requiere una confrontación con la propia herencia religiosa, con otras tradiciones religiosas y con los sistemas de sentido no religiosos.
- en las imágenes y símbolos de las religiones las personas encuentran lenguaje para expresar sus experiencias, sus preguntas y su comprensión sobre el comienzo y fin de la vida, para decir la felicidad y el sufrimiento, el sentido y el sinsentido, la alegría y el dolor, el bien y el mal. Exigir *competencia cultural personal* a los estudiantes requiere afrontar las afirmaciones existenciales fundamentales de las religiones.
- la pedagogía escolar, que siempre adopta las metodologías *del enfoque intercultural* confirma que para los jóvenes de hoy la construcción de sentido y de identidad religiosa no resulta tanto del aislamiento en grupos homogéneos, sino del contacto y del diálogo interactivo y constructivo con las diferencias religiosas y culturales.

3. PODERES CIVILES Y AUTORIDADES RELIGIOSAS EN COMPETENCIA

Un problema emergente en el panorama europeo es el redimensionamiento de la cuota de poder de las Iglesias para regular la enseñanza religiosa en una escuela que, con el aumento de la heterogeneidad religiosa de la sociedad, debe diversificar su oferta no tanto en cantidad de nuevos cursos confesionales según las múltiples pertenencias de los alumnos, cuanto en el nuevo perfil cualitativo –o en un nuevo canon– de la enseñanza religiosa. Por hipótesis, piense en una enseñanza religiosa que considere al alumno ante todo en su condición de persona y no en su eventual afiliación confesional; que le ofrezca instrumentos válidos para comprender el patrimonio simbólico y ético de las religiones

humanas; que al apropiarse de los elementos históricos, culturales y éticos de su propia tradición religiosa, aprenda también a comprender y a dialogar con quienes tienen otra fe o ninguna. Una enseñanza religiosa así –calificable como el mínimo común denominador de la alfabetización religiosa actual– precede a la eventual iniciación confesional esperada por derecho en la comunidad de pertenencia. Y compete a la autoridad escolar proveer y gestionar currículos de perfil no confesional, partiendo de la presuposición epistemológica de que la escuela propone saberes y competencias *sobre* las religiones, lo cual no coincide –ni se opone en principio– con educar *en o a* la fe. Si las Iglesias cogestionan con la autoridad pública una u otra forma de enseñanza religiosa propuesta en régimen opcional, no tienen el monopolio y, en algunos casos, pierden también el derecho a veto sobre las orientaciones de la política educativa nacional o regional.

Sin duda, la Europa de la educación escolar ve atenuarse hoy aquel pacto entre poder civil y religioso, estipulado cuando las comunidades religiosas eran (o se suponía que fuesen) coextensivas con las respectivas sociedades civiles. No es efecto solo de la secularización de ayer ni de la post-secularización de hoy. Han intervenido en este campo otros actores, capaces de influir en las opciones de política educativa: por una parte, la presencia de otras religiones que llegaron con la inmigración, portadoras de demandas explícitas de formación religiosa y doctrinal; por otra, las instancias laicas de la Unión Europea y de otros organismos supranacionales, con títulos y competencia para intervenir en cuestiones de seguridad urbana, de integración social, de política educativa, sin excluir la enseñanza religiosa; y también el poder académico de la comunidad científica (facultades estatales de teología y de ciencias religiosas, centros de investigación interreligiosa), capaz de orientar a las nuevas generaciones de docentes mediante la enseñanza institucional, y de influir en la opinión pública mediante la divulgación mediática.

Las instituciones europeas, particularmente el Consejo de Europa, desde los años 80 pidieron vigilar y prevenir ciertos fenómenos de xenofobia y de intolerancia religiosa, presentes en medida preocupante

en regiones del continente. Surgieron directrices para disciplinar actividades abusivas de las sectas, para hacer respetar los derechos culturales y religiosos de las minorías, para fomentar la educación para la democracia, la nueva ciudadanía, los derechos humanos, el diálogo intercultural. Así no podía faltar una atención especial al factor religioso como “polo sensible” acerca del cual invitar a los sistemas escolares nacionales a invertir recursos cognoscitivos y educativos.

Ese alto interés por la gestión de lo religioso cuestiona la competencia de las autoridades religiosas locales que, en cada Estado, cogestionan la enseñanza religiosa en los respectivos sistemas educativos. Pero las Iglesias y las demás organizaciones religiosas ya no pueden quedar indiferentes ante las intervenciones urgentes y sistemáticas de tal “magisterio laico”. Cabe la pregunta: ¿qué estrategias adoptan las confesiones cristianas y las religiones para negociar su permanencia o ingreso a las aulas?, ¿cómo reaccionan ante los imperativos democráticos de respetar la libertad religiosa, de promover la ciudadanía, de defender la laicidad?, ¿cómo se respetan y promueven en las escuelas europeas de hoy los derechos de la persona, del creyente? Si ya se advierte la necesidad de discutir el concepto de “religión” para adecuarlo a las heterogéneas experiencias de espiritualidad, de interpretaciones extrateológicas, ¿quién tendrá competencia para redefinir las fronteras de tal concepto? ¿Corresponderá a la autoridad académica de las ciencias de la religión entrar en el debate?

4. LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE LAS IGLESIAS CRISTIANAS

La “política educativa escolar” de la Iglesia Católica es fácil localizarla en las últimas revisiones concordatarias y en los documentos episcopales sobre enseñanza religiosa escolar.

4.1. Las *revisiones concordatarias posconciliares* redefinen el perfil y el rol de la enseñanza religiosa escolar, abandonando la visión del catecismo para adoptar el enfoque educativo público al que la escuela pertenece.

Esto, con una doble ventaja: acreditar la asignatura de Religión en un ambiente escolar actualmente autónomo y laico, y garantizarse la adhesión de muchos alumnos manifiestamente hastiados del modelo doctrinal y parenético precedente. Una enseñanza informativa y crítica *sobre* la religión católica, y además educación *en* la fe y *para* la fe, permite un acceso a los cursos de Religión menos selectivo y discriminante, ya que, en algunos casos, tienen derecho a inscribirse también alumnos de otras confesiones o no creyentes.

En los países pluralistas de Europa occidental la Iglesia Católica rediseñó la figura concordataria de su enseñanza religiosa ahora como *descatequización* y plena *escolarización*. En cambio, en los países de la Europa poscomunista, donde apenas hubo en los años 90 condiciones favorables a relaciones diplomáticas normales y colaborativas entre Estado e Iglesias, se creó un perfil paracatequístico (Barberini, 2004; Pajer, 2005). Pronto se activaron cursos confesionales de religión católica en Polonia, Lituania, Hungría, República Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Croacia. Otras Iglesias cristianas hicieron intercambiables la catequesis y la enseñanza religiosa escolar confesional: las comunidades evangélicas gestionan sus cursos confesionales en República Checa, Croacia, Letonia, Lituania, Hungría. Los cursos católicos y los evangélicos tienen siempre un carácter opcional, independientemente del hecho de que una Iglesia sea mayoritaria o no en cada país.

En lo referente a la confesionalidad de la enseñanza católica en los países del Este, son explícitos los enunciados en los acuerdos suscritos, que documentan cómo las autoridades diplomáticas vaticanas y las jerarquías locales mantienen su tozuda defensa identitaria del propio patrimonio, considerando el largo tiempo en que las comunidades cristianas locales carecieron de la libertad religiosa más elemental. Las sociedades nacionales del Este apenas “descongeladas”, durante la década de los años 90, sentían la urgente necesidad de recuperar la dignidad y la identidad cultural más que medirse democráticamente con la diversidad. En los últimos veinte años, también católicos de esos países han elevado voces que auspician una apertura más democrática hacia las demás confesiones y religiones, y hacia los agnósticos. La

legislación reciente de esos países respeta la “libertad de no creer”, y tolera visiones humanísticas, creencias filosóficas y ateas.

4.2. Otras fuentes preciosas para monitorear la evolución de la postura católica sobre la religión en la escuela son los *documentos de las conferencias episcopales nacionales* sobre el asunto. Los documentos van desde el género jurídico-normativo hasta el parenético, de la propuesta de programas a intervenciones en debates públicos. Me limito a algunos casos ejemplares.

En Alemania se ha señalado el documento sobre el “potencial formativo de la enseñanza de la religión”⁶. En este, los obispos han reconfirmado –de manera inequívoca– mantener una enseñanza religiosa distinta según las confesiones, como prevé la Constitución (art.7); además toman posición sobre muchos nodos problemáticos surgidos en los años siguientes a la caída del muro de Berlín, en pleno proceso de unificación territorial y política: el cambio de sensibilidad cultural de toda la sociedad, al mismo tiempo menos practicante, la presencia creciente de estudiantes extranjeros de otras religiones o sin pertenencia, el debilitamiento de las iniciativas ecuménicas, que eran bastante prometedoras pocos años atrás. Sorprende que, ante tamaños problemas, el documento termine proponiendo un par de orientaciones operativas muy modestas: la apertura de cursos también a no católicos que los pidan, y aumentar la atención pedagógica a cada contexto sociorreligioso. Ninguna revisión profunda al perfil epistemológico y pedagógico de la disciplina como se hizo más de veinte años antes (1974) con el famoso decreto del Sínodo de obispos sobre la enseñanza de la religión⁷, al punto que también un notable pedagogo alemán debió admitir que “hasta ahora la toma de posición unilateral de los obispos ha tenido un efecto más bien

6 Su nombre completo es Die Deutschen Bischöfe, *Die Bildende Kraft des Religionsunterricht. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn, Sekretariat des Deutschen Bischofskonferenz, 1996.

7 *Der Religionsunterricht in der Schule*, in L. Bertsch et al., *Gemeinsame Synode der Bistümer und der Bundesrepublik Deutschland, Offizielle Gesamtausgabe*, Freiburg/Br. 1978, I, pp. 113-152.

paralizante sobre los debates de la pedagogía de la religión”, tesis auspiciadora de una concepción y de una praxis alternativas a la enseñanza monoconfesional (Porzelt, 2014). Efectivamente, frente a la progresiva pérdida de relevancia de las confesiones, de la religión y de las tradiciones en general, se hace cada vez más difícil mantener el clásico sistema de la triple confesionalidad (*Trias*): de la doctrina, del alumno y del docente. Si tal sistema, *de jure*, parece persistir, *de facto* ya está superado por difundidas prácticas de enseñanza biconfesional e interconfesional, y quizá también interreligiosa.

En Austria, las condiciones socioculturales y la organización del sistema educativo permiten todavía a la Iglesia Católica romana tener el rol de líder de la didáctica religiosa en las escuelas. Sus responsables reconocen aún hoy que la enseñanza religiosa “sigue siendo la única –¡pero quizás la última!– posibilidad que permite a la Iglesia tener contacto con los jóvenes a escala más o menos extensa” (efectivamente, el 78% de los estudiantes católicos frecuenta el curso de Religión en las escuelas públicas y otro 6% en las escuelas católicas). Otras trece comunidades religiosas se disputan fracciones menores de la población escolar; en más de cien escuelas rige la obligación de impartir ética no confesional. Las escuelas católicas no niegan ya la inscripción a los no católicos, pero les ofrecen la oportunidad de frecuentar un curso especial sobre su propia religión. La enseñanza de la Religión católica en el sistema público se basa en los fines y contenidos doctrinales controlados por las oficinas competentes de la jerarquía, pero la demanda educativa de las familias, y en particular la de los estudiantes, desvían los contenidos hacia temas antropológicos y sociales que atañen a la educación ético-moral y ecológico-espiritual. Esta última tendencia anima a alumnos de otras pertenencias a frecuentar el curso católico amparado de presiones proselitistas. Las Iglesias cristianas fundaron juntas un centro superior de pedagogía religiosa para preparar docentes y expertos competentes sobre las distintas tradiciones cristianas y sobre los grandes monoteísmos.

En Bélgica, la diversidad religiosa –hoy muy avanzada por el alto número de laicos o “librepensadores” (así se declara más de 20% de los

adultos)— se acompaña, como es sabido, por la diversidad lingüística de las tres comunidades federadas, por la diversidad administrativa (la escuela es de competencia de las comunidades lingüísticas), por la consistencia singular de las escuelas libres subvencionadas respecto del menor número de escuelas estatales. La Iglesia Católica, desde los años 70, en plena etapa de la secularización en masa, ha advertido la necesidad de jugar una nueva carta en la enseñanza de la religión: apuntar a “humanizar” al alumno, al mismo tiempo que lo insta a interrogarse sobre el problema religioso. De estos presupuestos nacieron los nuevos programas de Religión, renovados varias veces para adecuarlos tanto a las tendencias cambiantes de la cultura juvenil, al escenario social de la nueva religiosidad, a los objetivos educativos de la asignatura, como a los métodos del trabajo disciplinar. Más determinante ha sido otro factor: la presencia cada vez mayor de alumnos no católicos en la red de escuelas libres católicas ha movido a los responsables a innovar programas de “cultura religiosa”, armonizándolos con las necesidades educativas de cursos cada vez más heterogéneos culturalmente; al hacerlo han ideado procesos de alfabetización religiosa preconfesional, a costa de dejar inexplorado parte del patrimonio cristiano, que, presumiblemente, también quedaría desatendido a falta de prerrequisitos antropológicos. Esto, sin embargo, con la decepción de las autoridades institucionales al ver que se agota “lo específico cristiano”, que era la razón de ser del compromiso de siglos de la Iglesia en la escuela. El resultado de estos años ha sido que los cinco cursos confesionales optativos fueron sustituidos en 2017 por un curso único obligatorio de dos horas semanales, llamado “Curso de Filosofía y Ciudadanía”. Parecida opción hizo Luxemburgo en 2016, al eliminar, por ser cada vez menos frecuentados, los anteriores cursos optativos católico y protestante, para sustituirlos por un curso curricular de introducción a los problemas existenciales y éticos llamado “Vida y sociedad”.

En España concordataria, el campo de batalla donde se han enfrentado la Iglesia y el Estado es la *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*, introducido por el gobierno socialista como

materia obligatoria en la Ley Orgánica Educativa de reforma (LOE, 2006). La objeción de fondo puesta por los partidos de derecha, a los que se ha asociado la jerarquía católica, es que con tal disciplina el Estado pretende constituir un Estado ético y apropiarse de la educación moral de los ciudadanos menores. Los opositores reivindican el respeto al artículo 27,3 de la Constitución, apoyándose en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (art. 14,3) y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26,3). En particular, la Conferencia Episcopal objetó que la nueva materia sobrepasaba los límites de una presentación objetiva del ordenamiento constitucional y de las declaraciones universales de derechos, para adentrarse con tonos y juicios abusivamente asertivos en temas morales muy controvertidos, en una óptica –lamentan los obispos– claramente ajena a la doctrina social de la Iglesia.

Sería excesivo presentar más casos nacionales, considerando además que la posición de cada conferencia episcopal va ligada al propio contexto jurídico. Es distinta una enseñanza religiosa con base legal en la Constitución (Alemania), respecto de las enseñanzas de tipo concordatario (Italia, España, Malta), o de la gestionada por la autoridad escolar (Inglaterra), o de la enseñanza laica del hecho religioso en las demás disciplinas (Francia). La variedad perfiles jurídicos origina una especificidad de motivaciones pedagógicas y de tratamiento didáctico. En otras palabras: no hay “una” enseñanza europea de la religión católica, comparable a la singularidad vinculante del catecismo católico. Puede parecer paradójico, pero las mismas motivaciones *teológicas* adoptadas por las conferencias episcopales europeas para legitimar la enseñanza religiosa escolar son necesariamente divergentes, al tener que razonar en contextos sociales y eclesiales que no son fotocopias unos de otros.

4.3. No es superfluo aludir a *las estrategias de las otras Iglesias cristianas* en el mundo escolar. Conozcamos la herencia que el protestantismo europeo ha dejado a la conciencia moderna: un sentido de la Escritura, una espiritualidad bíblica, el gusto de la libertad responsable, una propensión a la democracia y a la laicidad, una preocupación ética

ante la actividad económica y en la búsqueda de la justicia. El afán educativo de la escuela, en los países de mayoría evangélica o luterana, muestra positivamente estas opciones: la escuela, antes que ser eventualmente concebida como lugar para impartir cursos de religión, es una institución que por sí misma debe orientarse a conseguir valores de base “laicos”, de democracia cívica y de honestidad intelectual, de libertad de conciencia y de libertad de pensamiento, de espíritu crítico y de sana eficiencia.

También hoy, ante la tarea histórica de construir una Europa unida,

“las Iglesias protestantes se preocupan menos de la Europa religiosa que de la Europa a secas, como se está construyendo en Bruselas⁸ y en Estrasburgo⁹. Las intervenciones de las Iglesias protestantes interpelan a las instancias europeas sobre la Europa social, sobre la política de inmigración, sobre la falta de democracia... Son intervenciones de naturaleza ética, a menudo críticas sobre cómo se pretende construir Europa prescindiendo de ‘exigencias evangélicas’, de protección a los pobres o a los extranjeros. Lejos de reclamar por el contexto secularizado y pluralista de las sociedades en que viven, las Iglesias protestantes tienden a desarrollar un ministerio de vigilancia ética” (J.P. Willaime, del manuscrito de una conferencia, París, 2016).

En Alemania las Iglesias evangélicas, después del debate sobre la reunificación del país, se han pronunciado sobre la enseñanza religiosa en el documento *Identidad y comprensión. Posición y perspectiva de una enseñanza de la religión en el pluralismo* (EKD, 1994). En Francia, la Federación Protestante ha intervenido varias veces respecto de la “cultura religiosa en la escuela”, ante acontecimientos nacionales o debates públicos sobre la laicidad del Estado y de la escuela. Los protestantes promueven repatriar la cultura religiosa en la cultura escolar en clave histórica y sociológica, no confesional ni moral. En

8 Sede en Bélgica de la Unión Europea (N. del T.).

9 Sede en Francia del Consejo de Europa (N. del T.).

un documento de síntesis, corroboran algunos puntos capitales de su posición: la ignorancia de otras religiones puede producir intolerancia y prejuicios, así como un mal conocimiento de la propia religión puede llevar al integrista y el oscurantismo; incluso si los europeos ya no fueran creyentes, han heredado tradiciones religiosas que transmiten riquezas espirituales, artísticas, morales que necesitan ser conocidas; la Biblia merece ocupar un puesto de honor entre las fuentes interesantes de la tradición cultural; conviene redefinir los elementos de la cultura bíblica necesarios para confeccionar un curso escolar y mostrar las implicancias éticas de sus textos; la Biblia no es propiedad exclusiva de ninguna Iglesia y permite diversas interpretaciones; al presentarla se ha de respetar la sensibilidad de creyentes y no creyentes; su contenido se puede estudiar en la escuela con una mirada simplemente histórica, lingüística o social. La cultura religiosa escolar debe combatir prejuicios sobre religión, favorecer su inserción en una sociedad sobre la base del conocimiento de sus referentes simbólicos, adquirir una visión pluralista de las experiencias humanas y de las creencias, confrontar los mitos bíblicos con los extrabíblicos antiguos y actuales, abrirse a dimensiones distintas de la razón y de la ciencia, comunicar el significado existencial de los textos sagrados. Los protestantes anhelan incluir el conocimiento bíblico en la formación de los docentes; que los estudios literarios propongan temas de los clásicos religiosos; que los programas de historia en secundaria presenten hechos religiosos; generar instrumentos didácticos para los docentes; hacer disponibles en las clases la Biblia, el Corán, antologías religiosas y monografías de tema religioso (Pajer, 2010).

4.4. La *reintroducción de la religión ortodoxa* en la escuela en Europa poscomunista desde los años 90, aprovechó que toda Europa occidental estaba en pleno esfuerzo de redefinir jurídica y epistemológicamente una enseñanza religiosa coherente con los derechos humanos, incluido el derecho a la libertad religiosa. (Barnett 2005, 211-217). Las autoridades religiosas tomaron la iniciativa de activar cursos de religión, con el consenso y hasta con la incitación popular. Pero la falta de estructuras locales para repensar críticamente el patrimonio

religioso y para formar académicamente a los nuevos docentes postergó el inicio de una pedagogía religiosa escolar. A menudo, la didáctica escolar se ancló en la didáctica catequística parroquial. La jerarquía ortodoxa, además, mira con sospecha a la Europa occidental hipersecularizada y a su enseñanza religiosa descatequizada (Consilium Conferentiarum Episcoporum Europae, 2015).

5. TENDENCIAS Y POSIBLES DESARROLLOS

La mirada panorámica y episódica a la variada pedagogía religiosa europea muestra, por un lado, la evolución teórica de algunos conceptos base y, por otro, la transición de las prácticas didácticas hacia acomodaciones discrecionales cada vez más necesarias según los diversos sistemas educativos.

5.1. Están evolucionando la comprensión y el uso de algunos conceptos que son presupuesto y marco de toda la práctica educativa religiosa:

- el concepto de *laicidad* ha evolucionado desde una “arqueolaicidad” –sinónimo de indiferencia arreligiosa, de neutralidad hostil y de lucha antirreligiosa (laicismo)– hacia una “neolaicidad” o “laicidad postecular” (J. Habermas), capaz de reconocer el hecho religioso e incluso de defender los derechos a la libertad religiosa. En la escuela, esto significa pasar de una laicidad de incompetencia (“la religión no me interesa”) a una laicidad inteligente (“es derecho y deber de todos conocer el hecho religioso”) (Debray, 2002).
- el concepto de *libertad religiosa*, entendido antes como la simple posibilidad subjetiva de creer o no creer, se amplió hasta significar hoy la promoción positiva de las condiciones previas para un ejercicio personal y comunitario de la libertad religiosa (*Dignitatis humanae*, 6). En la escuela, esto significa garantizar el derecho a todo ciudadano, creyente o no, a acceder al conocimiento de los hechos y problemas religiosos en vista

de una opción libre, sobre todo si se vive en un contexto multirreligioso o agnóstico; la enseñanza religiosa, por tanto, es recurso cognitivo para orientarse con libertad de conciencia en privado y en las responsabilidades públicas.

- el propio campo semántico de la *religión* –que por años, incluso en la didáctica religiosa, comprendía solo la dimensión plural de las confesiones cristianas, de los monoteísmos, y de otras religiones– tiende a englobar ahora también la “no creencia” o las concepciones no religiosas del mundo; en la expresión “educación religiosa” se incluye a menudo la “iniciación a lo religioso”. Además, a la omnicompreensiva “cultura religiosa” se agrega el necesario conocimiento de la “dimensión religiosa de la cultura”, en las disciplinas escolares en primer lugar.
- en el ámbito social y político, la religión se piensa siempre menos como asunto privado, y cada vez más como *factor insoslayable de la esfera pública*. El Consejo de Europa insiste sobre las referencias normativas de la vida civil: los valores del Estado de derecho, de la democracia y de los derechos humanos, que se debilitarían si no se transmitieran a través de determinadas culturas, sean religiosas o filosóficas, y no fueran vehiculados por organizaciones dotadas de amplia base social como las Iglesias u otras comunidades creyentes.
- la percepción del rol de las Iglesias cristianas por los jóvenes ha evolucionado a tal punto que ellas no figuran como la fuente única, sino como *una* de las fuentes de interpretación, que habla junto a otras fuentes, también no religiosas, consideradas igualmente atendibles. Esto significa que la adhesión a una tradición religiosa, a pesar de cierta *nueva ola* de espiritualismo acrítico y nostálgico, no se define ya tanto por la vía de la enseñanza de la autoridad, cuanto por la vía de confrontaciones selectivas ante una oferta de verdades plurales disponibles en el mercado de lo religioso.

5.2. Las transiciones presentes en el terreno de la didáctica religiosa ofrecen un panorama bastante diverso de datos significativos. Me limito también aquí a señalar algunas de estas transiciones:

- una vez aceptada –en el plano teórico y en sus consecuencias prácticas– la sana *distinción entre catequesis comunitaria y enseñanza religiosa escolar*, urge repensar a fondo los currículos de religión, refundándolos a partir de una lógica epistemológica, pedagógica y disciplinar compatible con la de los saberes escolares y de las ciencias religiosas (teológicas y no teológicas) que están en la base; de aquí la necesidad para la enseñanza religiosa de cambiar el paradigma, para proporcionar instrumentos cognoscitivos adecuados para superar comportamientos de intolerancia, y para volver a situar los símbolos, actos y mensajes religiosos en los contextos histórico-sociales de su origen y de su desarrollo.
- la bipolaridad tan discutida entre una enseñanza religiosa confesional, comprometedora de la conciencia subjetiva, y una enseñanza objetiva y neutra, se va suavizando y recomponiendo en torno a una tríada de enfoques que es necesario considerar con atención (no solo en la literatura anglosajona): *learning into / about / from religion* (aprender *hacia el interior / acerca de / desde la religión*). Tres posturas conciliables, que de hecho son estratégicamente modulables según los contextos culturales y según la edad etaria y/o creyente del alumno.
- de ser una materia a menudo aislada, casi víctima de su carácter atípico y electivo, la enseñanza religiosa llega a ser cada vez más un *componente integrado* en la educación escolar, que entra como disciplina paralela en asignaturas afines como la educación para la ciudadanía democrática, la educación en valores y en los derechos humanos, los estudios sociales, compartiendo sus competencias y objetivos formativos.

- en una Europa ya sociológicamente multirreligiosa y “poscristiana”, es tarea de la escuela asumir como objeto de estudio los documentos de la propia y de las demás tradiciones religiosas, y las expresiones de las *culturas no religiosas*, como la otra cara del mismo universo religioso: corrientes espirituales, convicciones filosóficas y éticas desvinculadas de credos religiosos, expresiones agnósticas o ateas que forman parte de la experiencia de muchos contemporáneos secularizados, adolescentes entre estos, para quienes la escuela debe poder elaborar culturalmente también estos fenómenos ya largamente difundidos e influyentes en la cultura juvenil.
- de una didáctica multirreligiosa interesada en explorar la *pluralidad* de las religiones, se pasa a una didáctica interreligiosa, consciente de que el problema verdadero ahora es el del *pluralismo religioso* (que es, al mismo tiempo, diversidad axiológica, ética, conductual): desde una curiosidad enciclopédica hacia las otras religiones, típica de los decenios pasados, se pasa a construir una identidad religiosa propia capaz de dialogar con identidades diversas.
- en el ámbito de la educación ética, superando el consabido debate coyuntural sobre problemas que ocasionalmente alimentan el show mediático de opiniones, la escuela privilegia una enseñanza ético-religiosa estructurada, que garantice el *mínimo ético necesario*, entendido como patrimonio de criterios de juicio y de acción, fundado en el bagaje de los derechos humanos, de las tradiciones humanísticas, de los textos sagrados de las religiones y de la historia de sus efectos, así como de la tradición religiosa de la propia historia nacional.
- el concepto de la *geografía religiosa de Europa* también está cambiando en el imaginario de las nuevas generaciones: crece en la didáctica escolar la relevancia geopolítica y religiosa del *Mediterráneo* como nuevo polo que descentra la atención de la vieja Europa de los “tres cristianismos” cristalizados en sus

figuras históricas; la mirada se vuelca hacia un Medio Oriente agitado por el despertar polémico de los tres monoteísmos que nacieron en su cuna. Un enfoque escolar apropiado del texto bíblico (cristiano) tenderá presumiblemente a extenderse cada vez más a una confrontación necesaria con otros textos sagrados, sobre todo con el Corán, y también con el Antiguo Testamento leído más correctamente en la interpretación autónoma que hace el hebraísmo.

CONCLUSIÓN

Las tendencias citadas son indicadores evidentes de que la enseñanza religiosa en Europa está en busca de un *nuevo paradigma*. Urge hallar nuevas legitimaciones para ella, ya que gran parte de las legitimaciones actuales se pensaron cuando Europa era un mosaico de naciones-estado y no todavía una Unión; cuando su sociedad no tenía las tasas actuales de secularización y cuando su escuela no contaba con tanta diversidad religiosa. Es necesario repensar y proyectar la educación religiosa en cuanto tal. Hay Iglesias en Europa que invierten los mejores recursos en la catequesis comunitaria, otras en la escuela pública, porque las condiciones jurídicas lo permiten y lo exigen. Unas y otras deben *repensar lo “fundamental” del discurso pedagógico-religioso*, porque ya son demasiado evidentes los signos del *fin del modelo tridentino de transmisión religiosa*, habida cuenta de que en muchos jóvenes no está absolutamente muerto el interés por lo religioso, ni agotada la sed de nuevos valores.

Repensar hoy una pedagogía religiosa en el cuadro europeo no significa mantener el sueño de una imposible homogeneización de los modelos de didáctica religiosa. Significa, más bien, tomar nota de los profundos cambios que conmueven el contexto cultural-educativo, leer críticamente su dinámica y actuar en consecuencia. Y actuar *contra* el cambio o a pesar del cambio, sino *dentro* del cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberts, W., ed. (2008). The History of Religions and Religious Education. *Numen*, LV, 2- 3, 121-334.
- Barnett, J., ed. (2005). A Theology for Europe. *The Churches and the European Institutions*. Bern, Suisse: Peter Lang.
- Cano Ruiz, I., ed. (2014). La enseñanza de la religión en la escuela pública. *VI Simposio internacional de derecho concordatario*. Granada, España: Comares.
- Catterin, M. (2013). *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa*. Venezia, Italia: Marcianum Press.
- Chizzoniti, A.G., ed. (2006). *Organizzazioni di tendenza e formazione universitaria. Esperienze europee e mediterranee a confronto*. Bologna, Italia: Mulino.
- Collès, L., R. Nouailhat, eds. (2013). *Croire, savoir. Quelles pédagogies européennes?* Bruxelles, Belgique: Lumen Vitae.
- Conferenza episcopale italiana-Servizio per l'IRC (2007). *L'insegnamento della religione, risorsa per l'Europa. Ricerca delle Conferenze episcopali d'Europa*. Leumann-Torino, Italia: ElleDiCi.
- Consilium Conferentiarum Episcoporum Europae (2015). *Religion and cultural diversity: challenges for the Christian Churches in Europe*. Bologna, Italia: EDB.
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux à l'école laïque*. Paris, France: O. Jacob.
- Domingo Moratalla, A., coord. (2006). *Ciudadanía, religión y educación moral*. Madrid, España: PPC.
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (1994), Identität und Verständigung, in Unificazione europea e insegnamento religioso, (1998), *Protestantesimo*, LIII, 3, 186-208.
- Genre, E., F. Pajer (2005). *L'Unione Europea e la sfida delle religioni*. Torino, Italia: Claudiana.

- Grimmitt, M., ed. (2000). *Pedagogies of RE: case studies in the research and development of good practice in RE*. Great Wakering, GB: McCrimmons.
- Jackson, R. et al. (2007). *Religion and education in Europe. Developments, contexts, debates*. Münster, Deutschland: Waxmann.
- Jackson, R. (2009). The Council of Europe and education about religious diversity, *British Journal of Religious Education*, XXXI, 2, 85-90.
- Jackson, R. (2014). *Signposts. Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Keast, J., ed. (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Kuyk, E. et al., eds. (2007). *Religious Education in Europe. Situation and current trends*. Oslo, Norway: Iko Publishing.
- Messner, F. ed. (2010). *Droit des Religions. Dictionnaire*. Paris, France: CNRS.
- OSCE-ODIHR (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. <http://osce.org/odhir/29154><https://www.osce.org/odihir/29154?download=true>.
- Pajer, F. ed. (1991). *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*. Leumann-Torino, Italia: ElleDiCi.
- (2007). L'istruzione religiosa nella costruzione dell'Europa, *Pedagogia e Vita*, LXV (3-4), 44-61.
- (2008). Educación religiosa y educación para la ciudadanía: ¿instrumentalización recíproca o papeles específicos? *Diálogo Filosófico*, XXIV (3), 429-454.
- (2010). In Francia, l'insegnamento laico del fatto religioso, *Pedagogia e Vita*, LXVIII, 3-4, 14-37.
- (2012). Toward a post-secular Europe. Regulating religious diversity in the public space. *Historia Religionum*, IV (4), 11-121.

- (2015), Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela: los tres paradigmas. *Revista electrónica de Educación Religiosa*, V (1), 1-24: <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/40/40>.
- (2017). *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita*. Brescia, Italia: Morcelliana.
- (2019). Religious rights, educational duties? in: Melloni, A., Cadeddu, F., eds. *Religious Literacy, Law and History*. London-New York: Routledge, 46-66.
- Parisi, M. (2005). *Le organizzazioni religiose nel processo costituente europeo*. Napoli, Italia: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Pépin, L. (2009). *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens*. Bruxelles, Belgique: NEF.
- Porzelt, B. (2014). Nuove pubblicazioni e sviluppi nella pedagogia religiosa tedesca, *Itinerarium*, XII, 67-93.
- Robbers, G. (20042). *Stato e Chiesa nell'Unione Europea*. Milano, Italia: Giuffrè.
- Rusconi, R., ed. (2012). Insegnare a credere. Costruzione degli Stati nazionali e insegnamento della religione nell'Europa contemporanea. *Rivista di Storia del Cristianesimo*, IX (1),3-160.
- Stagi P. (2017). *L'Europa e le Religioni*. Roma, Italia: Castelvechchi.
- Willaime, J.-P., S. Mathieu, eds. (2005). *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*. St-Etienne, France: Belin.

Fecha de recepción: 30 de abril de 2019
Fecha de aceptación: 23 de mayo de 2019

TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN CLAVE DE ACOGIDA E INTEGRACIÓN DE LA DIFERENCIA

TRANSFORMING RELIGIOUS EDUCATION INTO A KEY TO WELCOMING AND INTEGRATING DIFFERENCE

Karina Ramos Zapata¹
Santiago, Chile

RESUMEN

En medio de las transformaciones culturales propias de sociedades globalizadas, la religión emerge como un espacio social particularmente relevante a la hora de impulsar procesos que faciliten la integración de la diversidad. Los estudios sociológicos que vinculan la migración con la religión podrían entregar pistas claves para la renovación de los modelos de educación religiosa escolar que rompan con lógicas hegemónicas y permitan la integración en el aula de las diversas experiencias religiosas. En este texto se quiere contribuir a la reflexión acerca de la educación religiosa y sus aportes formativos en el nuevo contexto plural que la rodea.

PALABRAS CLAVE

Migración, educación religiosa escolar, pluralismo, diálogo, transnacionalización.

ABSTRACT

In the midst of the cultural transformations of globalized societies, religion emerges as a particularly relevant social space in promoting processes that facilitate the integration of diversity. Sociological studies, which link migration to religion, could provide key clues to the renewal of school religious education models that break with hegemonic logics, and allow the integration into the classroom of various Religious experiences. This text wants to contribute to the reflection on religious education and its formative contributions in the new plural context that surrounds it.

KEY WORDS

Migration, school religious education, pluralism, dialogue, Transnationalization.

1 karina.ramoszapata@gmail.com

UNA MIRADA AL FENÓMENO RELIGIOSO EN LA SOCIEDAD GLOBAL

A lo largo del tiempo, el desafío de hacer clases de Religión se ha vuelto particularmente complejo. A las dificultades propias de un sistema educativo que agobia tanto a docentes como a estudiantes se suma una baja generalizada en la adhesión y participación religiosa, la profundización de las tendencias a la desinstitucionalización de la fe y las grandes tensiones sociales por privatizar lo religioso; todos estos procesos ponen en tela de juicio el valor de la clase de Religión y su verdadero aporte a la educación pública y privada.

Esto ocurre en un contexto de globalización que ha impulsado transformaciones no solo en las formas de comercio, sino que también deshace progresivamente las murallas culturales y simbólicas, universalizando valores y estilos de vida como consecuencia de la intensificación de las redes comunicativas y de relaciones transnacionales (Beck, 1998), facilitando la superación de las barreras geográficas.

En consecuencia, las sociedades modernas comenzaron a establecer nuevas y profundas relaciones entre países conectados por las trayectorias y esperanzas de los migrantes, quienes, en sus desplazamientos, llevan consigo sus historias, costumbres, tradiciones y formas de ver la vida, las que se territorializan en nuevos contextos, reproduciéndose y transformando los lugares en los que asientan sus vidas (Imilan, Garcés H., & Margarit S., 2014).

La movilidad internacional, entonces, no puede entenderse como un simple desplazamiento de ida y vuelta, que concluiría con la asimilación de los recién llegados a las costumbres y tradiciones de la sociedad que los acoge, sino más bien, debe mirarse como un proceso dinámico que afecta tanto a las sociedades emisoras de flujos migratorios como a los países receptores, los que se cruzan con las relaciones familiares, económicas, sociales e institucionales que dan paso a nuevos modos de vida, formas de ser y de pertenecer (Stefoni, 2014). De esta manera, los migrantes, así como los nativos de la sociedad receptora, ven cómo sus vidas, sabores y costumbres

se transforman como parte de la experiencia migratoria (Juárez Cerdi, 2012).

En el caso de Chile, la migración ha crecido sistemáticamente a lo largo de aproximadamente los últimos diez años, convirtiendo al país en un polo de recepción de la migración en Latinoamérica. Según datos del Censo 2017, un 4,35% de la población que reside en Chile nació en el extranjero, principalmente en Perú, Colombia y Bolivia. Sin embargo, en el último tiempo, han aumentado sistemáticamente los flujos que provienen desde Haití y Venezuela².

Esta creciente ola migratoria llega a asentarse a un país que no estaba preparado para el explosivo incremento de la población migrante. Por una parte, porque la normativa chilena no contemplaba una política migratoria que permitiera la aplicación de políticas públicas eficientes para gestionar y administrar a la nueva población; por otra, porque la ley migratoria vigente tomó forma durante la dictadura militar; se encuentra fundamentada en el principio de seguridad nacional y establece, por tanto, una serie de criterios que dificultan la obtención de visas temporales y definitivas, produciendo y reproduciendo procesos de exclusión y vulneración de derechos sociales (Stefoni, Ley política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante, 2011).

Estas dificultades en la regularización de la situación migratoria ponen a estos nuevos colectivos en condiciones de exclusión y desigualdad, que tensionan sus proyectos vitales y vulneran sus derechos. Las repercusiones inmediatas pueden observarse en la complicación de los procesos de inserción en los nuevos territorios, ya que, junto con resolver el problema de la regularización de su vida en la nueva sociedad, en muchos casos se ven obligados a adquirir un nuevo idioma y adoptar la nueva cultura en la que se ven inmersos (Hirschman, 2006).

2 Datos extraídos del Departamento de Extranjería y Migraciones de Chile.

Todas estas tensiones provocan en la población migrante sensaciones de desorientación e incerteza que la impulsa a buscar espacios seguros desde los cuales anclar sus decisiones (Mol, 1971). En esta situación, la religión se convierte en un eje fundamental para dialogar con los nuevos territorios (Yang & Ebaugh, 2001), puesto que ofrece a los migrantes un lugar conocido que permite la reconstrucción de los vínculos y patrones sociales perdidos en el proceso de desplazamiento territorial.

La experiencia religiosa emerge entonces como un espacio comunitario que proporciona soporte espiritual, aunque también material (Connor, 2008), y juega un papel de guía para los migrantes, quienes obtienen en este lugar una herramienta efectiva que los ayuda a superar los desafíos que supone la integración en el nuevo contexto (Hirschman, 2006).

De este modo, las prácticas religiosas, los rituales y las formas de ser creyente cobran una renovada importancia para la vida de los migrantes. Practicar una religión ya no se reduce solo a una experiencia de comunicación con Dios y lo divino, pues también implica una forma de vincularse con la comunidad de personas que los reciben en el nuevo territorio y, al mismo tiempo, les permite reproducir comportamientos y ritos identitarios de sus lugares de origen: cantar, rezar y celebrar será la manera más común en que estos colectivos se conectarán con los hogares y personas dejadas al comenzar el viaje.

Así, poco a poco, las tradiciones religiosas de migrantes y nativos van entrando en contacto, tensionándose, adaptándose y enriqueciéndose con los aportes de quienes las practican. De esta forma, la religión va conectando trayectorias globales y produciendo nuevas expresiones religiosas locales propias de una religión multicentrada³ (Levitt, 2007).

Otra de las consecuencias de los procesos de migración en el ámbito religioso es el crecimiento en la diversidad religiosa de los territorios

3 Se trata de religiones que, como consecuencia de la globalización, se desplazan de los centros culturales en los que fueron constituidas hacia nuevas localidades, dando forma a nuevos centros religiosos, con interpretaciones y prácticas religiosas regionalizadas y en constante comunicación con otros centros dentro del globo.

de recepción. La diversidad cultural presenta un desafío para las instituciones religiosas hegemónicas (Casanova, La inmigración y el nuevo pluralismo religioso: una comparación Unión Europea/Estados Unidos, 2007); estas tendrán que convivir con nuevas adhesiones y formas de comprender el fenómeno religioso que le abren nuevas condiciones de posibilidad y provocan una pérdida del carácter homogéneo de los modelos religiosos monoconfesionales, puesto que ahora comienzan a ser una de las muchas tradiciones y opciones entre las que se puede escoger. En este contexto, la religión se vuelve una opción personal, menos certera y más vulnerable (Berger, Pluralismo global y religión, 2005).

En medio de estas transformaciones culturales, las escuelas –una de las primeras instituciones receptoras de la diversidad presente en la sociedad– se encuentran con un nuevo desafío: acoger la novedad del pluralismo cultural y religioso dentro de las aulas, renovando metodologías y contenidos tradicionalmente proyectados desde perspectivas que suponen la homogeneidad de los miembros de una comunidad educativa, sin marginar las experiencias que se encuentran en las periferias de la cultura dominante.

Particularmente, la clase de Religión tiene aquí un doble desafío: por una parte, acoger nuevas expresiones religiosas, muchas veces lejanas a la tradición cristiano-occidental y de vertiente romana (hegemónica en Chile); y, por otra, asumir el papel primordial que la religión tiene en la inserción de los recién llegados, generando espacios educativos adecuados para la resignificación de las experiencias de violencia, discriminación e incertidumbre que caracterizan la llegada de población extranjera a las nuevas sociedades.

¿Se encuentran los docentes encargados de la educación religiosa preparados para acoger esta diversidad? ¿Qué cambios tendrían que considerarse en los planes y programas definidos en esta asignatura para que la educación pudiera acoger esta diversidad presente en los territorios? ¿Qué aporta la integración de las experiencias de los y las migrantes a la educación religiosa escolar? Estas preguntas plantean desafíos para quienes se encargan de la educación religiosa

escolar, no solo porque es parte de su labor docente acoger en el aula la diversidad de experiencias presentes en ella, sino también porque la religión puede contribuir de manera significativa a aliviar las experiencias de maltrato y exclusión que tantas personas viven en los procesos migratorios.

En el presente artículo se abordará la cuestión de los modelos de educación religiosa siguiendo el método de la investigación documental, que permite construir conocimientos a partir de la recolección, indagación, organización y análisis de información, y datos relacionados con un tema (Morales, 2003). Esta técnica permitirá presentar una caracterización de los contextos en que emergen los distintos modelos de educación religiosa, y las cualidades y limitantes de cada modelo a la hora de integrar la diversidad de experiencias religiosas que habitan los territorios globales. De esta forma, se busca aportar nuevos aspectos para el análisis del beneficio que supone mantener la clase de Religión en la escuela pública y privada.

ROMPER CON LA EDUCACIÓN RELIGIOSA HOMOGENEIZADA Y HOMOGENEIZANTE

Para comenzar a responder las interrogantes antes formuladas es necesario considerar el surgimiento de los modelos de educación religiosa escolar. Estos tendieron originalmente al desarrollo de programas de educación monoconfesionales, en los que se priorizó la enseñanza de la religión mayoritaria de una nación; nacieron asociados principalmente a las intenciones de los recién constituidos Estados-nación de afianzar una cierta identidad nacional basada en principios de homogeneidad cultural y territorial (Dietz, 2008).

En Chile, el Decreto Supremo emitido en 1977⁴ que reglamentó las clases de Religión, señalaba:

4 Este decreto fue emitido durante la dictadura militar (1973-1990).

“Que la persona humana tiene una dimensión espiritual que informa su existencia; que la educación tiene como uno de sus objetivos fundamentales alcanzar el desarrollo del hombre en plenitud; (y) que los principios que inspiran las líneas de acción del actual Gobierno descansan en una escala de valores morales y espirituales propios de nuestra tradición chilena y cristiana”. (Decreto N° 776 de Educación, de 14 de octubre de 1977).

El mismo Decreto, en su artículo 4, declaraba que las clases de Religión serían impartidas según programas referidos al Magisterio de la Iglesia Católica Romana. Esta perspectiva supuso el desarrollo de programas que acentuaban una homogeneidad teológica y religiosa, privilegiando el monopolio de los contenidos doctrinales y morales que emergen del cristianismo (Panotto, 2019), planteándose como objetivo el logro de un asimilacionismo uniformador (Comboni Salinas & Juárez Nuñez, 2013) de las experiencias religiosas de quienes se educan en la escuela.

Sin embargo, en 1983 se publicó un nuevo reglamento para esta asignatura, el que incluía una diferencia importante con el anterior, puesto que reemplaza la referencia a la “tradición chilena y cristiana” por “nuestra tradición cultural humanista occidental”. Esto dio pie al surgimiento de modelos pluriconfesionales; el Ministerio de Educación puede autorizar la enseñanza de otros credos, siempre que los padres/apoderados/tutores expresen de manera escrita esta solicitud, y se cuente en los establecimientos educativos con personal idóneo y con programas debidamente autorizados por la autoridad religiosa y el propio Ministerio de Educación (Núñez Prieto, 2008).

Ninguno de estos modelos para la asignatura incorpora como centro de la planificación la convivencia y el diálogo de las múltiples experiencias religiosas que coexisten en un establecimiento educativo. Más bien, ambos están pensados desde una perspectiva excluyente, pues reúnen en el aula a quienes adhieren a una misma adscripción religiosa y tienen como objetivo asegurar la enseñanza de la doctrina y práctica religiosa de una determinada fe. Así, la escuela pública puede ofrecer múltiples opciones de educación religiosa escolar de

forma paralela, incorporando otras ofertas formativas a quienes no adscriben a ninguna religión, las que en general se relacionan con la enseñanza cívica o moral de estos estudiantes (Magendzo, 2008).

En la actualidad, estos modelos son insuficientes a la hora de abordar las diferentes formas de pensamiento, cosmovisiones e intereses que comienzan a caracterizar al fenómeno religioso en la modernidad. Muy por el contrario, así presentados, estos modelos podrían ejercer una violencia simbólica⁵ al intentar imponer entre los sujetos creyentes una única forma válida de expresión de la religiosidad, universalizando un único discurso, forma de ver el mundo y práctica religiosa aceptada como verdadera.

Avanzar hacia la construcción de modelos de enseñanza religiosa escolar interconfesionales, los cuales evitan la segregación de los estudiantes mediante el respeto de sus diferencias religiosas, tendría un impacto positivo a la hora de educar religiosamente, puesto que promovería entre los educandos el desarrollo de mejores herramientas para enfrentar la vida en una sociedad global y del conocimiento. Al mismo tiempo, facilitaría la incorporación de las problemáticas políticas, sociales y culturales que tienen un impacto directo en la educación religiosa (Magendzo, 2008), toda vez que median en la construcción simbólica que hacen los sujetos religiosos desde su contexto.

5 Hacemos uso del término *violencia simbólica*, tomado del desarrollo teórico del sociólogo Pierre Bourdieu, para aludir a la violencia que se ejerce a partir del esfuerzo por legitimar y conservar un cierto orden social, el que organiza el mundo a partir de principios de inclusión/exclusión, creando sentidos de pertenencia y asociación entre quienes comparten una misma percepción del orden natural. Esto predispone a distinguir y excluir a los “otros” que no cumplen con los imperativos éticos impuestos como norma general.

LA GLOBALIZACIÓN DE LA FE Y LA DIVERSIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA RELIGIOSA

Las investigaciones que vinculan los fenómenos religiosos y las migraciones dan cuenta de una intensificación de la dimensión religiosa de los sujetos como consecuencia del viaje migratorio, situación que estaría detrás del aumento de la práctica religiosa entre los recién llegados a una nueva comunidad (Cadge & Ecklund, 2007). Estos resultados muestran que las religiosidades vinculadas a la migración no decaen, sino, muy por el contrario, conducen a una revitalización de las Iglesias locales, las que se ven obligadas a replantear su ejercicio pastoral para dar respuesta a las necesidades de esta nueva feligresía (Berger, 2004).

Una de las razones que explicaría este fenómeno se encuentra en la función de integración que el campo religioso tendría dentro de las sociedades. La institucionalidad religiosa proporciona un contexto ideal para la resignificación de las experiencias y frustraciones de los sujetos creyentes, al mismo tiempo que les entrega certezas para la vida a partir del precepto religioso. Como resultado, la religión permite la conformación de sistemas simbólicos que dan origen a estructuras que ordenan el mundo y crean sentidos de pertenencia (Bourdieu, 1998).

Así, quienes practican una religión nunca lo hacen de forma individual, sino que están vinculados a un grupo que se cohesiona a consecuencia de una misma forma de concebir la realidad y las relaciones entre el mundo profano y el sagrado (Durkheim, 2012). Estas condiciones del campo religioso proporcionan un espacio para que los migrantes, con determinadas adhesiones religiosas, puedan insertarse fácilmente en comunidades que les permitirán comprender los nuevos patrones de comportamiento social que les son exigidos, mientras logran preservar sus propias identidades étnicas, tanto en forma personal como colectiva.

De esta manera, la experiencia religiosa se transforma en uno de los recursos más importantes de socialización con los que cuentan los

migrantes, puesto que tiene la particularidad de ser parte de una serie reconocida y aceptada de prácticas en cualquier espacio social, que permite a los colectivos de migrantes integrarlas muy tempranamente en la sociedad que los recibe y, con ellas, reivindicar un aspecto de su identidad particular (Juárez Cerdi, 2012). Al mismo tiempo, les entrega herramientas para establecer una continuidad en sus formas de ser y pertenecer a una comunidad que se encuentra fuera de su sociedad de origen.

Sin embargo, esta continuidad no implica necesariamente un trasplante de las prácticas religiosas de un territorio a otro; por el contrario, estas prácticas se ven expuestas a procesos de transformación, que permitirán a quienes comparten una misma fe crear puentes simbólicos y acceder a una comunidad de iguales que facilitan la socialización y la cohesión social.

En el marco de una sociedad globalizada, este proceso podría ser muy positivo. La intensificación de las redes transnacionales ha permitido el desarrollo de una cultura global, en la que diferentes expresiones culturales se encuentran con un marco común para la generación y adaptación de prácticas y representaciones sociales, que viajan de un contexto a otro sin problemas, modificando las pautas de vida cotidiana entre quienes se encuentran conviviendo en un mismo territorio (McLuhan & Powers, 1996).

Sin embargo, que las nuevas sociedades comiencen a estar conformadas por un mosaico de culturas diversificadas que conviven en un mismo espacio no supone necesariamente que los sujetos vivan también pluralmente. Muchas veces, este marco cultural tiende también a generar la uniformidad de los sujetos que lo habitan, sometiendo a las culturas subalternas a participar obligadamente de las formas de vida “oficiales”; desplazando, silenciando e invisibilizando las particularidades étnicas de las culturas minoritarias de un territorio, y haciendo de estas una expresión folclórica o barbárica que debe ser eliminada (Comboni Salinas & Juárez Nuñez, 2013).

En esta situación, algunos colectivos de migrantes se ven obligados a asimilar formas de vida no elegidas para no quedar doblemente

marginados de la sociedad. En el caso de la práctica religiosa, todas aquellas expresiones de fe que se encuentren fuera de las aceptadas hegemónicamente podrían transformarse en un obstáculo para la integración de los colectivos y, en consecuencia, ser excluidas del repertorio habitual, aunque muchas veces formen parte de profundos sistemas de cognición y expresión comunitaria característicos de una identidad particular.

Esta realidad se ve reflejada en la escuela, donde conviven diversas expresiones culturales y comprensiones de lo religioso que tensionan las construcciones sobre la norma tradicional hegemónica y, a la vez, exigen hacerse cargo de las relaciones de poder en el ámbito de las interacciones culturales, incorporando nuevas perspectivas que superen el simple desarrollo de la tolerancia para la convivencia y se enfoquen en dar respuestas a las demandas por autonomía que las culturas subalternas exigen para reivindicar la plena validez de su propia identidad.

En el caso de la educación religiosa escolar, los modelos educativos dominantes no se encuentran preparados para administrar la diversidad de miradas religiosas, puesto que están desarrollados con el fin de dar una única respuesta válida a las preguntas por lo sagrado y la trascendencia, con exclusión de las identidades culturales y religiosas minoritarias, incidiendo así en la aparición de fundamentalismos doctrinales que podrían alimentar conflictos político-sociales, al mismo tiempo que predispondrían al desarrollo de inseguridades personales entre quienes pertenecen a estas comunidades excluidas.

Por otro lado, los modelos de educación mono y pluriconfesionales anteriormente presentados se encontrarían poco preparados para responder a las preguntas por el sentido que emergen en sociedades fragmentadas (Magendzo, 2008). Al no dialogar con la diversidad, la educación religiosa escolar actual ofrece a los estudiantes respuestas reduccionistas del fenómeno religioso, dificultando el diálogo entre culturas diferentes y provocando la marginación, en el espacio de lo privado, de las prácticas y comprensiones religiosas estimadas como exóticas (Panotto, 2019).

Debemos considerar que, tanto la asignatura Religión que se imparte en la escuela como la formación teológica de los docentes encargados de impartirla, monopolizan las comprensiones cristiano-occidentales y los desarrollos teóricos eurocéntricos tanto respecto de los contenidos propios de la filosofía como de los de la teología; lo que también estaría limitando la capacidad de integrar, en los modelos de educación religiosa, experiencias y desarrollos conceptuales que emergen de culturas que se encuentran fuera del eje que define las comprensiones actuales del fenómeno religioso.

Entonces, es necesario que se logre reivindicar el conocimiento teológico desde su perspectiva heterodoxa y, de esta forma, integrar en nuestra educación religiosa escolar sentidos y cosmovisiones construidos desde núcleos de elementos simbólicos, rituales y relacionales que emergen desde la periferia del saber religioso eurocéntrico. Una vez alejados del absolutismo conceptual, será posible dar voz a las experiencias religiosas que hoy se encuentran marginadas de la escuela.

Incluir perspectivas pluralistas a la hora de planificar la asignatura de Religión permitirá a los estudiantes encontrar las respuestas de sentido a partir de un profundo diálogo de fe en medio del aula, y exigirá a los docentes dar cuenta de la pluralidad de la expresión religiosa presente en ella. Esto enriquecerá la comprensión del fenómeno religioso y promoverá el desarrollo de competencias útiles para el desarrollo de análisis críticos de la realidad, mejorando el diálogo de la fe con la vida cotidiana, que es fundamental para el aprendizaje significativo de los contenidos religiosos.

La incorporación de saberes transfronterizos en el área de la religión permitirá también agregar como recurso educativo la experiencia teológica de las comunidades de migrantes, que en la actualidad solo es visibilizada desde una perspectiva folclorizada. Esta validación de la identidad migrante no solo contribuirá a facilitar los procesos de integración, sino que también permitirá a los nativos interesarse por el conocimiento del “otro” desde posicionamientos desprejuiciados, lo que tendría como consecuencia la disminución de las situaciones

de discriminación y marginación racial cada vez más comunes en las sociedades modernas.

TRANSNACIONALIZAR LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Una de las dificultades más comunes a la que se ven enfrentados los colectivos de migrantes es la expectativa de asimilación que plantea la sociedad receptora. Estas expectativas están asociadas con la comprensión de la migración como un proceso unidireccional (Pries, 1999), el que se da solo una o dos veces en la vida de un sujeto, y que concluiría con su regreso a la sociedad de origen, o con la “correcta inserción” del individuo en la nueva sociedad.

El punto final de esta fase de inserción estaría caracterizado por la eliminación de los diversos orígenes culturales dentro del marco común de la cultura dominante, proceso que descartaría la heterogeneidad al ver subsumidas las diferencias frente a la pertenencia a una misma nación⁶. Por esta razón, quienes asumen esta perspectiva teórica esperan que, de alguna manera, los migrantes abandonen completamente su sociedad de origen, viéndose absorbidos por la nueva cultura que los rodea.

Sin embargo, la experiencia migratoria se encuentra muy lejana de esta descripción. La globalización facilita que quienes migran logren mantener profundas relaciones familiares, sociales, institucionales e incluso económicas con sus sociedades de origen. Por tanto, la inserción en los nuevos territorios no implicaría un abandono de las identidades étnicas, sino más bien supondría el desarrollo de procesos de transformación en los sentidos de pertenencia, a partir de una seguidilla de tensiones y negociaciones desde los cuales emergen nuevos modos de ser y pertenecer.

6 A esta expectativa las teorías sobre la migración le llamó *enfoque asimilacionista* (Stefoni, 2014; Berganza, 2017; Jensen, 2014).

Este enfoque, llamado “de redes” por las teorías de la migración, permite dar particular importancia a la construcción de espacios sociales que trascienden, a la vez que incorporan, lo local, mediante procesos de desterritorialización y reterritorialización de las vidas migrantes, creando un tercer espacio social transfronterizo, en el que se vive de manera simultánea aquí y allá (Stefoni, 2014; Imilan, Garcés H., & Margarit S., 2014).

Asumir esta comprensión permite incorporar claves relevantes a la hora de pensar nuevos modelos para la educación religiosa escolar. Por una parte, es necesario considerar que en el ámbito de la migración se trata tanto de quienes migran como de quienes se quedan en las sociedades de origen. Quienes deciden emprender un viaje migratorio lo hacen como parte de una esperanza que incorpora a toda una red de personas que no necesariamente se desplazan junto a ellos.

Las redes que conectan a ambas sociedades construyen nuevos lazos que se amplían, fortifican, transforman y dan origen a nuevas formas de participación, las que superan fronteras nacionales y permean la vida cotidiana de quienes participan en ellas. Estos lazos suelen darse al alero de grupos religiosos, sociales o políticos a los que pertenecen y que también comienzan a operar por encima de las fronteras (Levitt, 2007).

Por otra parte, estas redes van a facilitar la eliminación de las limitantes territoriales que restringían el desarrollo cultural local. Como parte del proceso de transnacionalización, estas referencias comenzarán a desconectarse de los territorios nacionales y darán pie a la formulación de sistemas globales que dotarán de sentido al contexto social. Estos sistemas tendrían fuerte influencia en la diversificación de las opciones de posibilidad en la vida de los sujetos que participan en ellas, al moldear nuevas ideas acerca de normas universales vinculadas a los derechos humanos, la justicia social, las estructuras políticas y económicas, entre otros aspectos del contexto en el que se encuentran inmersos.

Estos cambios recorrerán las redes transnacionales, aportando diversas comprensiones de los fenómenos sociales. Cruzarán las

fronteras y tensionarán las ideas que, hasta ahora, eran aceptadas como las únicas explicaciones posibles. Frente a esta situación brotarán dos tipos de respuesta: una de naturaleza conservadora, la que frente a la amenaza que supone la aparición de nuevas identidades exagera las respuestas localistas; y otra de carácter pluralista, que se alimenta de estas nuevas comprensiones, ayudando a la emergencia de respuestas globales que incorporan los valores propios de la cultura emergente (Levitt, 2007).

Las implicancias de esta situación afectarán de manera directa el desarrollo de los procesos educativos, puesto que ellos canalizarán las diversas ideas que circulan como parte de las nuevas redes de relaciones transnacionales. La escuela será una de las primeras instituciones que tendrá que hacerse cargo de los efectos de las transformaciones culturales y relacionales que forman parte de la cultura global, por lo que deberá asumir la importante responsabilidad de moldear, a partir de los procesos educativos, las respuestas de los sujetos a la hora de enfrentarse a la convivencia con lo diferente.

La ya mencionada centralidad que tiene la religión en la vida de los migrantes situará a la educación religiosa escolar en la vanguardia del desarrollo de modalidades que propicien la integración de la diversidad en el aula. A quienes se encuentran liderando estos procesos, les exigirá la elaboración de respuestas eficaces que logren resolver la tensión entre lo global y lo local.

En este contexto, se hace necesario construir nuevos modelos de educación religiosa escolar, esta vez desde una perspectiva transnacional, los que aprovechen la oportunidad de estructurar respuestas sólidas, que logren recomponer el entramado de la convivencia social utilizando de manera estratégica la centralidad que tiene la experiencia religiosa entre las comunidades de migrantes (Santos Rego, 2017).

Será en el seno de esta modalidad de educación religiosa escolar donde se podrá ensayar nuevas formas de aproximación a la realidad que sean respetuosas de las identidades y creencias heredadas, al mismo tiempo que permitan la mantención de la cohesión social entre quienes provienen de contextos radicalmente diferentes. Para

lograrlo, es necesario que los educadores se entiendan a sí mismos como la primera cara de la integración, planificando intervenciones pedagógicas que privilegien el diálogo en la consecución de sus objetivos pedagógicos.

Se trata de construir una educación religiosa escolar que ayude en el cruce entre las tradiciones y creencias diversas que habitan el contexto escolar, invitando a contrastar las bases filosóficas y teológicas que las originan (Santos Rego, 2017). Para implementar esta nueva modalidad de enseñanza, será fundamental que los educadores se focalicen pedagógicamente en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico que permitan a los estudiantes, tanto nativos como inmigrantes, valorar las contribuciones culturales que las diversas expresiones hacen tanto en el campo religioso como en el espacio público.

Hoy, como nunca, se hace necesaria una asignatura de Religión que consiga abordar el conocimiento religioso de manera convocante, que logre cuestionar y cuestionarse los saberes hegemónicos con el objetivo de incorporar las nuevas sensibilidades religiosas, poniendo en el centro de la misma a hombres y mujeres en su búsqueda por la verdad y su lugar en el mundo.

En consecuencia, es necesario abordar estos procesos pedagógicos a partir de la contemplación del fenómeno religioso en su plenitud, alejándose, por una parte, de simplificaciones que reducen este conocimiento a su dimensión informativa o moral; promoviendo, por otra, modelos de educación interconfesionales que inviten a sus protagonistas a aproximarse a la realidad de un modo particular: el de una fe que dialoga y que valora la heterogeneidad no tolerándola como una diversidad pasiva (Panotto, 2019), sino como una herramienta para la construcción de conocimientos teológicos glociales⁷ que amplíen las comprensiones acerca de lo sagrado.

7 Entendemos por *glocal* al proceso de construcción de la red transnacional de representaciones sociales y orientaciones de acción globales que, compartidas y sintetizadas por las y los actores locales, generan nuevas construcciones de sentido (Mato, 2001).

CONCLUSIONES

Es importante volver a subrayar el aporte fundamental que la religión hace a la integración de las diversas experiencias creyentes que aparecen de la mano con la migración. En la actualidad, son las instituciones religiosas las que se encuentran liderando los procesos de protección, defensa e integración social de los colectivos de migrantes, subvencionando un proceso que hasta ahora estuvo abandonado por el Estado.

Las redes que se han desarrollado desde estas experiencias se transforman en herramientas que es necesario considerar en la creación de las políticas públicas que tiendan a la acogida de estos flujos migratorios.

Al mismo tiempo, la vinculación entre la religión y los procesos de integración de las comunidades de migrantes ha planteado un desafío tanto a las sociedades modernas como a la institucionalidad religiosa: superar la visión secular que entiende que los componentes religiosos deben ser eliminados de la esfera social, aceptando que no todas las dimensiones de lo religioso son incompatibles con el espacio público.

El establecimiento de un vínculo virtuoso entre las instituciones educativas y las religiosas podría permitir que la educación religiosa se transforme en un eje orientador de las políticas públicas destinadas a la gestión de la diversidad cultural. Para conseguirlo será necesario, por una parte, reconocer la importancia de no borrar la educación religiosa escolar del mapa curricular; por otra, se vuelve imprescindible que quienes se encuentran detrás del desarrollo de los modelos pedagógicos de la asignatura de Religión sepan articular y hacer dialogar sus objetivos educativos con propósitos sociales de integración, particularmente cuando se habla de la educación pública.

En el caso de la escuela privada, si bien esta puede desarrollar propuestas educativas orientadas a fortalecer sus identidades particulares, no es posible que ella avance de manera plena sin considerar los factores sociales que la impactan. Una educación

religiosa que no integre las concepciones de un Dios transnacional, que supera las limitaciones geográficas a la hora de dar respuestas por el sentido, se transformará en un obstáculo para la relación de sus estudiantes con el fenómeno religioso, limitando su experiencia a un campo particular que renuncia a enriquecerse a través del diálogo y la integración de lo diverso.

Asimismo, la Iglesia, mediante la Congregación para la Educación Católica (2013), reconoce el desafío que supone el levantamiento de modelos de educación intercultural, asumiendo que es parte de la naturaleza de la educación ser abierta y evitar la conformación de enclaves culturales. Esta apropiación de la necesidad de contar con espacios escolares que permitan un intercambio dinámico, que ayude a comprender las diferencias y las convierta en motivo de enriquecimiento mutuo (Congregación, 2013) será un factor decisivo que facilite la transformación de las clases de Religión en la actualidad.

Por último, a lo largo de esta reflexión se hace evidente la necesidad de renovar la formación de los docentes de Religión, esta vez desde una perspectiva teológica en clave de diálogo interreligioso. No será posible desarrollar nuevos modelos educativos que logren hacerse cargo de las condiciones desafiantes que rodean la asignatura Religión sin educadores debidamente preparados para el desarrollo de didácticas que integren conocimientos heterodoxos e intencionen un diálogo constructivo entre las diversas experiencias religiosas. Todo esto, sin perder de vista el corazón de la educación religiosa escolar: proporcionar herramientas para que los estudiantes logren desarrollar una espiritualidad que los lleve a transformar sus condiciones de vida material, en la búsqueda de una vida plena con perspectiva de bien común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. (B. Borrás, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Berger, P. (2004). Las religiones en la era de la globalización. *Iglesia Viva* (218), 4-6.
- (2005). Pluralismo global y religión. *Estudios Públicos*. (98), 5-18.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jiménez, Trad.) México: Siglo XXI Editores.
- Cadge, W., & Ecklund, E. (2007). Immigration and Religion. *Annual Review of Sociology*. (33), 359-379.
- Casanova, J. (2004). Religiones públicas en un mundo global. *Debate: las religiones en la era de la globalización*, 69-92.
- (2007). La inmigración y el nuevo pluralismo religioso: una comparación Unión Europea/Estados Unidos. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 13-39.
- Comboni Salinas, S. & Juárez Nuñez, J. M. (abril de 2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro* (66), 10-23.
- CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (2013). Educar al diálogo intercultural en la escuela católica. *Vivir juntos para una civilización del amor*. Ciudad del Vaticano, 28.
- Connor, P. (2008). Increase or decrease? The impact of the international migratory event on immigrant religious participation. *Journal for the scientific study of religion*, 47 (2), 11-44.
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las culturas contemporáneas*; Vol. XIV, núm. 28, diciembre. Universidad de Colima, México, pp. 11-46.

- Durkheim, É. (2012). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia (y otros escritos sobre religión y conocimiento)*. (2ª edición. ed.). (J. H. Rivas, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Hirschman, C. (2006). El papel de la religión en los orígenes de la adaptación de los grupos de inmigrantes en Estados Unidos. (A. Portes, & J. D. [coords.], edits.) *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*, 411-439.
- Imilan, W., Garcés H., A. & Margarit S., D. (2014). Flujos migratorios, redes y etnificaciones urbanas. En W. Imilan, A. G. H. & D. M. S. (edits.), *Poblaciones en movimiento, etnificación de la ciudad, redes e integración*. (págs. 11-38). Santiago: Ediciones Alberto Hurtado.
- Juárez Cerdi, E. (julio-diciembre de 2012). Ser migrante temporal, mexicano católico en Estados Unidos y Canadá. *Revista de Sociedades en Transición*, VI (2), 4-21.
- Levitt, P. (2007). Rezar por encima de las fronteras: cómo los inmigrantes están cambiando el panorama religioso. *Migración y desarrollo* (8), 66-88.
- Magendzo, A. (2008). Una mirada a la educación religiosa en una perspectiva de una educación religiosa pluralista. En A. Magendzo, *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio del diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia* (págs. 15-42). Santiago, Chile: Universidad de Academia de Humanismo Cristiano.
- McLuhan, M., & Powers, B. (1996). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Mol, J. (1971). Immigrant absorption and religion. *International Migration Review*, 5(1), 62-71.
- Mondaca Rojas, C. & Gajardo Carvajal, Y. (2015). Interculturalidad, Migrantes y Educación. *Diálogo Andino* (47), 3-6.
- Morales, O. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración de la monografía. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

- Núñez Prieto, I. (2008). La religión en la escuela chilena: entre la inculcación y el pluralismo. 1900-1990. En A. Magendzo, *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia.* (págs. 43-59). Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Panotto, N. (17 de abril de 2019). Educación en clave interreligiosa: conocimiento-otro, identidad y alteridad como marco pedagógico crítico. (N. Panotto, Productor) Recuperado en abril de 2019, de RILEP. Red Interreligiosa Latinoamericana de Educación para la Paz: <https://rilep.wordpress.com/2019/04/17/educacion-en-clave-interreligiosa-conocimiento-otro-identidad-y-alteridad-como-marco-pedagogio-critico/>
- Pries, L. (1999). La migración internacional en tiempos de globalización: varios lugares a la vez. *Nueva Sociedad* (164), 56-68.
- Rodríguez Mancini, S. (2005). Pastoral educativa. Una mirada de fe sobre la tarea escolar. Roma, Italia: *Cuadernos MEL* 28. Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Santos Rego, M. A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XXI*, 20(1), 17-35.
- Stefoni, C. (2011). Ley política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman-Blanco, L. R. Sánchez, C. Stefoni, & M. I. Martínez (edits.), *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías.* (págs. 79-109). Santiago: CLACSO-FLACSO-Universidad Alberto Hurtado.
- (2014). Perspectiva transnacional en los estudios migratorios. Revisión del concepto y nuevos alcances para la investigación. En W. Imilan, A. G. H. & D. M. S., *Poblaciones en movimiento, etnificación de la ciudad, redes e integración* (págs. 41-65). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Yang, F. & Ebaugh, R. (2001). Transformations in new immigrant religions and their global implications. *American Sociological Review*, 66(2), 269-288.

Fecha de recepción: 29 de abril de 2019
Fecha de aceptación: 28 de junio de 2019

LA CATEQUESIS NARRATIVA: UNA APROXIMACIÓN FUNDAMENTADORA Y PROGRAMÁTICA

NARRATIVE CATECHESIS: A FUNDAMENTAL AND PROGRAMMATIC APPROACH

José María Siciliani¹

Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

RESUMEN

Este artículo de reflexión presenta una propuesta de catequesis narrativa. Lo hace en dos apartados: la fundamentación y la pedagogía. El primero estudia cuatro dimensiones vertebradoras de la propuesta: teológico-bíblica, eclesial, personal y social. Se evidencia así el sólido fundamento teológico de este estilo catequético-narrativo, eliminando cualquier percepción según la cual se trataría de una moda pasajera de la catequesis contemporánea. El segundo apartado desarrolla las claves pedagógicas de la propuesta. Hace ver la centralidad de los relatos bíblicos en el acto catequético, las estrategias pedagógicas para trabajarlos en las sesiones de catequesis y la manera de articularlos con la trayectoria biográfica de cada catequizado(a), con la historia de la Iglesia y con la historia de la sociedad.

ABSTRACT

This reflection article presents a proposal for narrative catechesis. It does so in two sections: foundation and pedagogy. The first studies four vertebrating dimensions of the proposal: theological-biblical, ecclesial, personal and social. Thus the solid theological foundation of this catechetical-narrative style is demonstrated, eliminating any perception that it would be a passing fashion of contemporary catechesis. The second section develops the pedagogical keys of the proposal. It shows the centrality of the biblical accounts in the catechetical act, the pedagogical strategies to work them in the catechesis sessions, and how to articulate them with the biographical trajectory of each catechized, with the history of the Church and with the history of society.

1 jsiciliani@unisalle.edu.co

PALABRAS CLAVE

Catequesis, pedagogía religiosa, catequesis narrativa, encuentro, teología narrativa.

KEYWORDS

Catechesis, religious pedagogy, narrative catechesis, encounter, narrative theology.

Nota previa: La siguiente es una reflexión que emerge de las investigaciones que adelanta el autor, pero también de la puesta en marcha de la misma propuesta en la Arquidiócesis de Bogotá. En estrecha colaboración con la “Coordinación de iniciación cristiana” de esta Iglesia local, desde hace ya dos años se ha comenzado un itinerario para la iniciación cristiana de adultos bautizados con este estilo catequético. Por consiguiente, a pesar de su carácter teórico, la articulación entre la investigación académica y el trabajo pastoral está en la base de este artículo.

I. LA FUNDAMENTACIÓN DE ESTA CATEQUESIS NARRATIVA

1.1 La catequesis narrativa: una definición y cuatro dimensiones centrales

La catequesis no es una actividad de la Iglesia que carezca de bases teológicas sólidas. Por tanto, no se debe improvisar ni tomar a la ligera. Cualquier negligencia o minusvaloración de la actividad catequética de la Iglesia responde a una visión miope de su valor. En efecto, la catequesis es la vía por la cual la comunidad creyente forma a los cristianos que se harán parte de ella. Así, no ser diligentes y serios a la hora de pensar y de hacer operativos los procesos catequéticos en la Iglesia manifiesta una falta grave de conciencia y un desorden imperdonable en la jerarquía de valores orientadores de la actividad evangelizadora.

Ahora bien, existen múltiples dimensiones de la catequesis narrativa que ameritan una robusta fundamentación. Aquí se abordarán solo cuatro de ellas. Estas, no obstante, constituyen el núcleo de esta propuesta: la teológico-bíblica, la eclesial, la personal y la social. Antes de abordarlas, se ofrece una breve definición de lo que se entiende por catequesis narrativa.

El catequeta Enzo Biemmi la define así: “es un ámbito propicio para el encuentro entre la historia de Dios y la historia de los hombres y mujeres de nuestro tiempo” (EEC, 2011, p. 9). Conviene agregar

algunos comentarios que se aclararán en los apartados siguientes: como ámbito, se trata de pensar en la catequesis como un tejido relacional comunitario, como un proceso de comunicación, como un ambiente principalmente fraternal. Como historia, hay que subrayar que se habla de la historia de Dios y de la historia de los seres humanos; se trata, pues, de la intersección entre dos “personajes”: el ser humano y Dios. La catequesis narrativa propicia el encuentro inaudito entre ambos, del que brota una historia insospechada. Este último aspecto de la definición remite directamente a la primera dimensión de la fundamentación.

Ahora bien, existen diversas propuestas de catequesis narrativa. Todas se apoyan en el redescubrimiento del relato por las ciencias humanas y sociales y, particularmente, por la teología (Theobald, 1996; Wacker, 1981). Este anclaje pluridisciplinar y teológico induce un rasgo común: la centralidad de los relatos bíblicos en la catequesis. Así, las diversas propuestas catequético-narrativas se focalizan en los relatos de la Biblia y sus múltiples potencialidades. Sin embargo, no todas siguen una misma ruta, acentuando diversos aspectos de la narración bíblica: el poder identificador de los héroes bíblicos (Bournique Joseph, Soffay Jean-Francois, Pilet Paul, 1962); su riqueza simbólica e imaginativa (Bulgarelli, 2014) (Lagarde, 1983) (Lagarde, 1983); la dimensión biográfica en la catequesis (Scheidler, 2011); su poder pedagógico (Stany, 1985); su poder comunicativo y revitalizador (Tonelli, 2002); su poder experiencial y sanador. En América Latina se ha acentuado la dimensión liberadora de los relatos bíblicos, como lo hizo el famoso catecismo *Vamos caminando: los campesinos buscamos con Cristo el camino de nuestra liberación*, del equipo pastoral de Bambamarca, en Lima (Bambamarca, 1977). Estos ejemplos ilustrativos revelan la necesidad de una mejor articulación de las diferentes dimensiones de los relatos bíblicos en la catequesis.

1.2 La dimensión teológico-bíblica

Pensar la catequesis desde la narración, ¿qué pone en juego? Dicho de otro modo, ¿definir la fe en el Dios de Jesucristo como una historia introduce algún cambio en la forma de hacer la catequesis? ¿En qué y cómo la narración nos hace pensar de forma diferente a Dios?

La teología que soporta a esta propuesta catequética se toma muy en serio la forma narrativa de la revelación de Dios en la Biblia. ¿Y qué es lo que se puede encontrar allí? A un Dios narrado. Ciertamente, Dios también habla en la Biblia por medio de códigos, de poemas, de discursos, de cartas, etc. No obstante, se constata incuestionablemente una primacía de lo narrativo en la Biblia. Esto significa que la Biblia cuenta a Dios, que lo narra. Aun más, que Dios se deja narrar, que Dios entra como personaje en unas historias en las que él interviene e interactúa con los seres humanos.

Desde el relato de la creación hasta el combate apocalíptico, la Biblia está colmada de relatos. Y esto da que pensar. Al respecto, el especialista en catequesis Enzo Biemmi afirma lo siguiente:

“En el conjunto de los lenguajes de la fe, la narración no aparece como uno más entre ellos sino como el lenguaje genético, fontal de todos ellos. Toda otra expresión o formulación ritual, doctrinal, argumentativa, existencial de la fe nace siempre de la ‘memoria’ de un acontecimiento y de su renovado e ininterrumpido relato” (EEC, 2011, p. 5).

Al interior del relato bíblico, interrumpiéndolo, se sitúa el discurso, la norma, la poesía. Es como decir: la base de la Sagrada Escritura es una experiencia de vida hecha memoria, contada por quienes tuvieron la dicha de vivirla. De ahí se desprende un mandato del salmista, expresado así: “bendice, alma mía a Yahvé, no olvides sus amores” (Sal 102, 1).

Diríase que en la Biblia toma la palabra una experiencia vivida; que la “vida” con Dios se expresa a través de la narración. Lo que han vivido los hombres y mujeres que se encontraron con Dios, lo que ha vivido la comunidad de Israel con Yahvé, lo que vivieron

los primeros cristianos con Jesús, eso constituye la materia prima del relato bíblico. Si se pone este dato fundamental de la revelación judeocristiana en relación con la catequesis, emergen inmediatamente algunas preguntas: ¿cómo interroga esto a la catequesis? ¿Qué consecuencias se sacan de ahí? ¿Cómo puede la catequesis pensar de forma renovada su identidad?

1.2.1 DESCUBRIR HOY A DIOS ACTUANDO EN LA VIDA, SEGÚN SU FORMA DE ACTUAR EN LOS RELATOS BÍBLICOS

Nótese que este fundamento teológico se enraíza en la Biblia misma, en el estilo de comunicación de la experiencia de fe transmitida por la Sagrada Escritura. De la constatación del carácter narrativo de la Biblia se pueden destacar dos aspectos que invitan a renovar la forma de concebir la catequesis. El primero tiene que ver con Dios mismo: si Dios es objeto de un relato, y si no hay relato sin espacio ni tiempo (Marguerat y Bourquin, 2000, p. 34), se puede concluir que el Dios de la Biblia se deja encontrar en la historia, en la vida concreta. Hablar de espacio y de tiempo es hablar de vida cotidiana. El “pan compartido” –que es la Palabra de Dios– está amasado con la harina de la vida de sus personajes, sus lugares y sus épocas. Y eso significa que esos personajes encontraron a Dios en lo cotidiano.

Si la catequesis asume en serio el estilo de la revelación bíblica, tendrá como objetivo principal enseñar a los catequizados a descubrir a Dios en sus vidas. No se tratará tanto de enseñar una doctrina sobre Dios, sino de despertar una sensibilidad, de hacer todo lo posible para que emerja una mirada de fe capaz de descubrir a Dios en la sencillez –incluso en la opacidad– de la vida diaria. Y esto supone una revolución: porque generalmente hacer catequesis es sinónimo de aprender de memoria unas fórmulas doctrinales y de practicar algunos ritos. Sin negar la importancia de estos elementos doctrinales o litúrgicos, se afirma que está catequizado quien se ha iniciado en el arte de ver en su vida a Dios, de “presentir” su amorosa y desafiante presencia y de narrarla a los otros. Está catequizado quien descubre su vida en relación con Jesús; está catequizado quien es capaz de

percibir que en todo lo que vive, el Señor Jesucristo está presente interpelándolo, confortándolo, fortaleciéndolo, tal como lo decía san Pablo: “en él vivimos, nos movemos y existimos” (Hch 17, 28).

Así, la apuesta de la catequesis narrativa no es solo pedagógica, sino que en su forma de planear una secuencia didáctica pone en juego una forma bíblica de comprender a Dios: está en juego una visión teológica. De ahí que se pueda afirmar lo siguiente: dime cómo concibes a Dios y yo te diré cómo es tu forma de hacer catequesis. O también, dime cómo piensas la revelación de Dios en la Biblia y yo te diré cómo es tu catequesis. Esta segunda formulación remite directamente al segundo aspecto por resaltar.

1.2.2 EN LA CATEQUESIS, PASAR DE UNA LÓGICA DOCTRINAL A UNA LÓGICA NARRATIVA

¿Cómo entender esta expresión difícil: “lógica narrativa”? Hay que pasar de los conceptos a la vida, de la lógica de la exposición a la lógica del descubrimiento. La doctrina, por ejemplo, en el Catecismo, es una exposición sistemática, ordenada, completa, del contenido de la vida cristiana. Allí está todo, allí se encuentran resumidas las principales afirmaciones de la fe de los católicos. Su lógica es la del orden, de la totalidad y la sistematicidad.

Pero la Biblia no tiene esa forma discursiva, esa estructura ordenada de presentar el encuentro del ser humano con Dios. La Biblia no es un libro de discursos sino un libro de historias. ¿Cuál es la diferencia, entonces? Que la Biblia está escrita con la lógica del descubrimiento y no con la lógica de la doctrina. ¿Son contrarias ambas expresiones? En absoluto. La teología sistemática expuesta en el Catecismo ha salido de la trenza narrativa de los relatos bíblicos. En los relatos de la Biblia hay teología, es decir, maneras de comprender a Dios, al ser humano, la relación entre ambos; modos de comprender la salvación, el pecado, el mal, el amor, la vida eterna, etcétera. Pero la Biblia no expone estas comprensiones sistemáticamente, ordenadamente o conceptualmente.

Se puede afirmar que, en la Biblia, la verdad no tiene la forma del concepto, sino la figura del relato. Giuseppe Laiti escribe atinadamente:

“La verdad no tiene su casa primera en el ‘concepto’, en un conjunto de ideas claras y distintas, al amparo de las peripecias de la vida diaria, sino que se ofrece en los acontecimientos... la verdad nos llega en la historia, en forma de acontecimientos históricos, porque, en el fondo, ella es relato... la verdad pertenece frontalmente al orden de la relación, como el amor, como espacio otorgado al otro” (Laiti, 2011) citado por (EEC, 2011, p. 8).

La lógica del relato no es conceptual, no es sistemática, sino que se sitúa en lo concreto de la vida, en lo singular, en la situación vital que incide subjetivamente en una persona que se encuentra con Dios: con sus dudas, sus traumas, su trayectoria personal, su madurez, sus fortalezas y sus fragilidades. Quizás esto ayude a comprender por qué cuando se ha acentuado exageradamente la enseñanza de la doctrina –seguramente con la buena intención de preservar la recta creencia– se ha dejado de lado la vida de la gente. O peor aún, la actividad evangelizadora de la comunidad creyente y sus responsables se vuelven incapaces de escuchar realmente lo que viven las personas de carne y hueso a las que se quiere catequizar. Pareciera que sus angustias y esperanzas no tuvieran nada que ver con la doctrina. El importante principio cristiano de la encarnación es olvidado fatalmente: “El verbo se hizo carne y habitó entre nosotros” (Jn 1, 14). Principio que expresaba así san Pablo, desde una perspectiva pastoral: “Me he hecho todo a todos, judío con el judío, esclavo con el esclavo, lloré con el que lloraba, reí con el que reía... para ganarlos a todos” (1Cor 9, 19-23; Rom 12, 15).

La revelación bíblica instruye profundamente sobre la forma de hacer la catequesis: lo que Dios revela no son ideas; lo que experimentaron los personajes bíblicos no fue primero una serie de conceptos sobre Dios, enseñados por los patriarcas, los profetas o los sabios de Israel; Jesús no enseñó un catálogo de fórmulas exactas sobre Dios. La revelación cristiana consignada en la Biblia tiene la lógica de una

historia, de una peripecia vital que involucra a Dios en los meandros de la vida cotidiana de los hombres y mujeres de Israel y luego en la vida de los hombres y mujeres de Galilea, Samaria y Judea.

¿Cómo, entonces, dar a la catequesis este talante narrativo? Eso se expondrá más adelante. Por ahora interesaba enfatizar esta orientación narrativa, este carácter histórico de la experiencia de Dios en la Biblia. Gracias a esta dimensión se puede comprender que el proyecto de catequesis narrativa no es un capricho de la moda, sino una forma de dar continuidad a la experiencia bíblica de Dios. Por la forma de involucrarse Dios en la vida de los creyentes del pueblo de Israel y de la primitiva comunidad cristiana, quienes promueven un estilo catequético narrativo están autorizado(a)s –bíblica y teológicamente– a pensar que este proyecto no es arbitrario.

1.3 La dimensión eclesial

Con esta expresión se alude al carácter comunitario de la experiencia cristiana que se intenta promover en la catequesis narrativa. En los ambientes cristianos se ha oído durante mucho tiempo que había que salvar el alma. Se inculcó así un sentido individualista de la fe que alejó mucho a los creyentes de la alegría comunitaria del evangelio. Y esta tendencia se ve hoy reforzada por una cultura individualista que tiende a reducir la fe a un asunto privado y emocional. El evangelio se “vive” como una vía de perfección individual en un contexto cultural que estimula la autorrealización personal, sobre todo de carácter afectivo. La fe se convierte en una vía para esculpir con narcisismo la propia imagen y para construir una tranquilidad individual casi siempre ciega ante las historias de sufrimiento de los desheredados de este mundo. Esta comprensión deforma la fe en Jesucristo, creando cristianos que aman más su bienestar emocional que a Dios y al prójimo. Pero la fe es comunión; la fe es una fiesta y las fiestas no se hacen con una sola persona.

Desde un punto de vista narrativo, es interesante observar que la Biblia cuenta ciertamente historias de personas concretas. Pero la

vida de todos sus personajes está siempre ligada a la historia de una comunidad. Nunca se trata de historias de introspección personal gracias a las cuales los protagonistas bíblicos se encontraron consigo mismos. Más bien son las historias de hombres y mujeres que estuvieron “involucrados” en la vida de su pueblo en nombre de su vida de fe.

Este carácter comunitario de las narrativas bíblicas enseña algo fundamental: la catequesis ha de propiciar una experiencia de fraternidad. La catequesis debe sumergir al catequizado en una vivencia comunitaria donde se tejan fuertes lazos afectivos. ¿Cómo crear estas comunidades? Ahí está el reto. Se puede decir, por el momento, que tal desafío supone vencer el clericalismo, los verticalismos y modos pedagógicos que menosprecian el saber vital de la gente que busca a Dios en la catequesis. Hay que implantar un talante participativo a las sesiones de catequesis, en donde nadie se adueñe de la palabra, donde nadie aparezca como el maestro que sabe o tiene claro todo. La labor de liderazgo aquí debe ser repensada cuidadosamente. Y esta revisión comienza por el uso del vocabulario: quizás no convenga hablar de líderes, así como Jesús advirtió hace veinte siglos que no convenía hablar ni de maestros ni de directores ni de padres en la comunidad cristiana, ya que ese lenguaje creaba divisiones incompatibles con el Reino (Mt 23, 8-11). Jesús proponía hablar preferiblemente de servidores.

Sumergirse en una comunidad implica entrar en una red, en un tejido vital de hermanos. Por eso, este modelo de catequesis asocia, como se verá enseguida, una serie de estrategias pedagógicas que van más allá de la participación en las actividades litúrgicas. La comunidad catequética ha de involucrar a los catequizados en un proceso en el que el testimonio sea una pieza clave: viendo qué hacen y cómo lo hacen los cristianos, el aprendiz entrará poco a poco en la vida de una comunidad en que se comparte la fe cristiana, con todas sus implicaciones para la vida de los creyentes y su proyección en la sociedad. Con esta propuesta de involucramiento comunitario se evoca aquí la invitación de Jesús a unos hombres que le preguntaban por su lugar de residencia, a quienes respondió: “vengan y verán”

(Jn 1, 39). La catequesis, en cuanto experiencia comunitaria, ha de ser un espacio donde se cuentan cosas porque, justamente, pasan cosas, más exactamente, porque allí acontece Dios y esta experiencia se vuelve objeto de una narración.

Las actividades propuestas por la catequesis implicarán a los catequizados en procesos de transformación personales y comunitarios. Y quien dice transformación o cambio habla *ipso facto* de relato. Porque todo relato es el recorrido de un cambio en el que los personajes se afanan por lograr un objetivo. Se transforma algo en vista de un logro. La comunidad de catequizados podrá así convertirse en una comunidad que narra su propia experiencia de transformación en Jesucristo. Pero para narrar algo hay que haber vivido algo, de ahí la urgencia de pensar en actividades inspiradas, gradualmente, por el progresivo encuentro con Jesús en la catequesis.

1.4 La dimensión personal

¿Qué configuración adquiere la dimensión personal en una catequesis narrativa? Nadie puede creer por otro en la Iglesia; cada quien, hombre o mujer, es llamado personalmente, por su nombre. La fe de los miembros de la comunidad cristiana estimula a los catequizados, pero nunca los exonera de la opción personal por Jesucristo. Estas observaciones suponen también un cambio importante: el paso de un cristianismo por convención social, es decir, de costumbre, a un cristianismo asumido libre y personalmente. Si las historias de la Biblia –y sobre todo del evangelio– son historias comunitarias, también muestran la ineludible decisión de sus personajes ante el llamado de Dios. Los relatos bíblicos de vocación recuerdan muy bien esa difícil llamada a la generosidad radical: “Ve y anuncia”, “Ve y profetiza”, “Sal de tu tierra”, “Ve y dile al faraón”, “Pablo, ¿por qué me persigues?”

La catequesis narrativa focaliza su atención en una educación de la fe que penetre hasta los tuétanos, como dice una carta del Nuevo Testamento (Heb 4, 12). Esta cita de la carta a los Hebreos

habla de una Palabra de Dios que se introduce en las intenciones del corazón. Y es bien sabido que la palabra corazón en la Biblia no alude al músculo que bombea la sangre ni a un “lugar” donde se anidan los sentimientos. Es más bien el “lugar” donde se toman las decisiones, donde el ser humano se juega su destino. Por eso Jesús insistió en la necesidad de un cambio profundo del corazón y de sus deseos profundos (Mt 15, 8); por eso insistió en la necesidad de pasar de una religiosidad exterior (honrar a Dios con los labios) a una religiosidad del corazón.

Orientar a los catequizados a observar los deseos del corazón es entonces uno de los objetivos de la catequesis narrativa. Si la dimensión comunitaria de este paradigma catequético impele a buscar modalidades de animación más participativas, con esta dimensión se reconoce el llamado a realizar un trabajo personal importante: observar y discernir la historia de los anhelos personales, para dejar que “el maestro del deseo” incline el corazón a su voluntad (Sal 119, 36). Cuando se entra en el terreno de los deseos del corazón, se toca el santuario de las personas, y por esto aquí hay que discernir y cultivar un profundo tacto pedagógico-catequético. Pero también debe quedar claro que esta “entrada en el propio aposento secreto (Mt 6, 6) es una exigencia imprescindible, gracias a la cual la fe puede vivirse realmente como una opción profunda.

En términos narrativos, esto implica un trabajo sobre la propia historia personal a la luz de la Palabra de Dios. Conviene recordar que la vida de todo hombre es una tarea de escritura de la propia historia de vida; que el ser humano es un *homo fabulator*, una “especie fabuladora” (Huston, 2017) que debe inventar su vida. A esa condición antropológica que incita a toda persona a apropiarse de su destino, a responsabilizarse de sí misma, se une la visión cristiana que dice: el cristiano escribe también su propia historia, pero dejando entrar en ella a Jesús. Ahora la escritura de la propia historia se hace con Dios. Se pueden evocar aquí las palabras de san Pablo, que afirma que somos una carta, escrita no con tinta sino con el Espíritu de Dios vivo, no en tablas de piedra sino en tablas de carne, en los corazones

(2Cor 3, 2-3). He aquí unas bellas palabras del teólogo A. Gesché sobre este punto:

“Hacer de su vida la escritura de un destino puede evidentemente concebirse sin Dios; aunque sea bien difícil creer que un hombre, para escribir, no haya nunca encontrado lo sagrado, no haya nunca hecho la experiencia de una exterioridad, de una pertenencia, no haya nunca experimentado esta ‘secreta exultación temblorosa’ frente a lo que lo sobrepasa (san Agustín). En todo caso, meter a Dios en el dibujo de su vida es propiamente hacer de esta un destino y, por consiguiente, una salvación, esta vez en el sentido más religioso del término. Allí Dios se presenta, en su alteridad, como el fuera-del-texto que nos permite la escritura de nuestro propio texto. Con Dios, el hombre da, en el sentido pictórico del término, una perspectiva a su paisaje interior y social. Así como en el dibujo la perspectiva ‘humaniza el vacío’ y ‘el paisaje entonces se deslinda del mapa geográfico’ (Berenson), es decir, de la simple facticidad bruta de un territorio, porque ahora ‘él depende de un punto de vista’, de igual forma la acogida de Dios en la perspectiva de una vida puede hacer de esta un destino. Construir con Dios un reino es dar existencia a su existencia, salvarla, darle sentido. El cristianismo no es sin duda una metafísica de las ideas, sino una metafísica de la existencia. La salvación propuesta por Dios está al servicio del destino del hombre. ¿La fe no consiste en hacer coincidir la existencia con una significación?, ¿en transformar una existencia en destino de trascendencia? Cada hombre está sobre la tierra para significar algo que él ignora y realizar así una parcela o una montaña con los materiales invisibles con los cuales será edificada la ciudad de Dios” (Gesché, 2017, pp. 18-19).

Un trabajo serio sobre la historia de vida personal es una vía privilegiada para formar cristianos que, gracias al encuentro con Jesucristo, se han podido reconciliar consigo mismos, con su pasado, con sus herencias, con su cuerpo, con sus límites, con sus heridas. Solo así se pueden formar cristianos movidos desde adentro, desde lo íntimo del corazón, cristianos de profundas convicciones. Porque la libertad interior exige ese éxodo hacia sí mismo, hacia el hondón del alma donde actúa el Espíritu Santo. La catequesis narrativa presenta y

fomenta así una fe vivida como camino de libertad interior, como sanación interior que catapulta a un compromiso con los demás, por la alegría de saberse amado gratuitamente por Dios.

Al promover una relectura de la propia vida de cada catequizado(a), la catequesis narrativa promueve no solo un ejercicio de introspección psicológica, sino el descubrimiento de Dios mismo en la trama de cada historia de vida: releer la propia vida para leer allí a Dios, para descubrirlo actuante y amoroso. Proponiendo esto no se hace otra cosa sino actualizar una antigua herencia eclesial. San Agustín es el modelo de este ejercicio con sus famosas *Confesiones*. Este santo Padre de la Iglesia insistía en esta profunda verdad tanto en las *Confesiones* como en su libro titulado *Enarratio* (Enarraciones): “Contar la propia vida es contar la propia fe” (Brabant, 1969). No se trata, pues, de encontrarse solo con uno mismo, sino con Dios en el fondo del corazón. En ese sentido se entiende esta bella fórmula de E. Husset: “san Agustín no es verdaderamente él mismo sino cuando deja hablar a Dios en él” (Housset, 2010, p. 172).

1.5 La dimensión social de la catequesis

En América Latina, gracias a la teología cultivada por teólogos o teólogas eminentes, existe una rica tradición que empuja a no descuidar la dimensión social de la fe cristiana. Es quizás por este contexto especial latinoamericano, donde hay tantas diferencias en la distribución del ingreso, que el papa Francisco dedica el capítulo cuarto de su importantísima exhortación apostólica *Evangelii gaudium* (2013) a la dimensión social de la evangelización.

Vale la pena recordar aquí esta imagen del sacerdote claretiano español Atilano Alaiz: “el cristianismo es una escuela de servicio social, no un centro de estética espiritual” (Alaiz, 1993, p. 358), sobre todo en estos tiempos de individualismo. No sin razón se habla hoy de una cultura del bienestar que hace a los ciudadanos –mejor sería decir clientes– seres humanos insensibles ante el dolor de los más pobres, veletas y víctimas de una cultura de la indiferencia y de

la competitividad. Y si se ha insistido en el apartado anterior en la dimensión personal de la catequesis narrativa, que busca ir al corazón de cada catequizado, aquí se enfatiza esta otra cara de este tetraedro llamado la catequesis narrativa.

Desde este ángulo, la catequesis narrativa, apoyada teológicamente en la inevitable lectura de los signos de los tiempos, busca promover historias de fe relacionadas con los problemas sociales (políticos, económicos, ecológicos) de nuestra sociedad actual. La iniciación cristiana no puede descuidar este sentido de la solidaridad, esta sensibilidad ante el clamor y la angustia de los más necesitados, ese sentido de compasión y de amor eficaz que empuja a construir una sociedad más equitativa, más pacífica, más dialógica y unida.

2. LA PEDAGOGÍA DE ESTA CATEQUESIS NARRATIVA

La pedagogía de la catequesis narrativa se caracteriza por una puesta en relación de cuatro historias, que corresponden a las cuatro dimensiones planteadas en los apartados anteriores: la historia bíblica, la historia personal, la historia de la comunidad creyente y la historia social. Este orden no es aleatorio. En efecto, el centro de la catequesis narrativa lo ocupa la Palabra de Dios. ¿Cómo hace la catequesis narrativa para darle centralidad a los relatos bíblicos y luego articularlos con las otras tres historias?

Antes de responder a esta pregunta es oportuno precisar que esta catequesis se estructura en un itinerario que ha de tener como mínimo dos años de duración, aunque lo ideal son tres. En este trayecto, se espera que haya una reunión, mínimo, cada quince días y en pequeñas comunidades, con un máximo de 15 personas, ojalá animadas por dos catequistas. Dada la descristianización de nuestra cultura y la desmoralización en la que vive la humanidad, entrar en el mundo del relato bíblico supone un proceso que no puede ser inmediato, tanto más si se busca formar una fe adulta arraigada en el corazón, que lleve a los catequizados a una profunda libertad interior gracias al encuentro con Jesucristo.

2.1 Escudriñar y entrar en el mundo de los relatos bíblicos

Para poner a la Biblia en el corazón de la sesión de catequesis, esta pedagogía selecciona los relatos bíblicos –especialmente de los evangelios– que permitan vivir un trayecto, un camino de conversión profunda pero gradual, a Jesucristo. Hecha esa selección de textos según algunas etapas generales, se procede a la convocatoria y a la conformación de las pequeñas comunidades. Todo esto requiere del apoyo de la diócesis y, sobre todo, del párroco. Aunque estos grupos se pueden formar separados de la vida parroquial, con todas las implicaciones negativas y positivas que esto puede tener.

Ya en la sesión de la pequeña comunidad se proclama con seriedad, en voz alta, el relato bíblico escogido para ese día; esta proclamación en voz alta la puede hacer alguno de los participantes; luego, comienza el trabajo minucioso de observación del relato. Aquí la catequesis narrativa se sirve de las ciencias bíblicas –en particular de la exégesis narrativa– y mediante un ejercicio de transposición didáctica se ayuda a los participantes a observar la forma en que está construido el relato. Dicho de forma más sencilla, se observa con cuidado a los personajes, sus acciones, la forma como se habla del tiempo, del espacio, las intervenciones que hace el narrador para aclarar, etcétera.

Resulta un trabajo apasionante que ayuda a las personas a entrar en la Biblia y a dar al relato bíblico la oportunidad real de hablar. La expresión “habitar el texto” puede resumir este ejercicio. También la expresión del biblista colombiano Aníbal Cañaverál, que trabaja con campesinos, es muy sugestiva: “escarbar la Biblia” (Cañaverál, 2002). Sí, se trata de abandonar ciertas costumbres que no dejan observar al texto bíblico. Piénsese en este tipo de malos hábitos: “ese texto ya lo conozco”; “ese texto habla de tal situación de nuestra vida”; “ese texto es muy difícil de entender”, etcétera. Siempre aparece la tendencia a proyectar rápidamente sobre el texto bíblico las preocupaciones personales, en lugar de dejar que Dios hable primero.

Generalmente, este trabajo de observación de un relato bíblico termina con un momento oracional, en el que los participantes comparten sus sorpresas, la forma como han sido interpelados por

el texto, la alegría de haber descubierto novedosamente un aspecto de la vida cristiana, etc. El ideal de este trabajo es que cada quien pueda decir, al filo de las reuniones periódicas, “esa historia bíblica es mi historia”. Dicho de otro modo, que en lugar de creer que se lee la Biblia, se termine descubriendo que es la Biblia quien nos lee, la que nos permite vernos con otros ojos: aquellos con los que Dios Padre nos mira. Ella se vuelve como un espejo (*speculum*), como amaban decir los medievales, en el que los catequizados se descubren a sí mismos como imágenes de Dios.

2.2 Entrar de la mano de Jesús en la propia historia personal

A ese primer trabajo se añaden, articulados estrechamente con los relatos bíblicos, una serie de ejercicios sobre la historia personal. Estos ejercicios son cuidadosamente diseñados por el catequista o por el equipo de catequesis. He aquí un ejemplo: al trabajar el relato de Zaqueo, se observa que el narrador lo describe así: “buscaba ver quién era Jesús”; “Se subió a un árbol para poder verlo” (Lc 19, 3.5). A partir de esas frases se puede proponer a cada participante un pequeño trabajo de escritura personal, susceptible de ser realizado durante la sesión de catequesis o fuera de ella, en casa. Se trata de reflexionar y contar la historia de los propios deseos. Esa historia se puede desatar y empezar a escribir respondiendo preguntas sencillas como estas: ¿Cuáles fueron tus deseos de infancia? ¿Los de la edad de 8 o 10 años? ¿Cuando eras adolescente? ¿Al atravesar tus 20 o 25 años o ahora?

Generalmente, se pide a los catequizados que escriban sobre sí mismos, y que poco a poco empiecen a autobservarse. Para esto se recomienda –casi como una exigencia– comenzar un pequeño cuaderno o una libretita de apuntes personales. La catequesis narrativa se presenta así como un ejercicio de elaboración autobiográfica que pide a los participantes entrar en esa difícil modalidad de la pausa, de la tranquilidad y del coraje para detenerse y sacar tiempo para Dios y para sí mismo. Para escribir sobre sí mismo. En esto la catequesis

narrativa se inspira profundamente en las confesiones de san Agustín y en los consejos de san Ignacio de Loyola con la famosa “oración de alianza”, que consistía, básicamente, en una revisión de vida diaria. No se pide hacer estos ejercicios diariamente, pero sí algunas veces mensualmente. Se trata de cerrar la puerta y mirarse a sí mismo con los ojos del Padre que ve en lo secreto (Mt 6, 6).

Con el fin de poner en diálogo la vida personal y la Palabra de Dios, habrá que imaginar preguntas que ayuden a hacer esa articulación entre historia personal y relato bíblico. He aquí algunos ejemplos orientadores: ¿Por qué se podría hablar de Jesús como el “maestro del deseo”? ¿Crees que la vida cristiana supone para ti un trabajo sobre tus propios deseos? ¿Estarías de acuerdo en reconocer que hay deseos que nos pueden destruir? ¿Podrías contar una experiencia en que, movido por la publicidad, compraste algún objeto innecesario para ti o para tu casa? ¿Qué te hace pensar ese hecho sobre la relación entre deseo y publicidad? ¿Cómo crees que una persona puede entrenar o ejercitar su corazón en el deseo de Dios? Es más, ¿consideras a Dios deseable? ¿Por qué? ¿Crees que Dios desea algo de ti? ¿Qué? ¿Cómo crees que le surgió a Zaqueo el deseo de ver a Jesús? ¿Cómo surgió en ti el deseo de venir a estas sesiones de catequesis? ¿Podrías narrar esa historia tuya?

2.3 Entrar en la rica y compleja historia de la Iglesia

La catequesis narrativa es comunitaria. Y esa comunidad, en la fe cristiana, se llama Iglesia. Cabe recordar que esta palabra griega significa “asamblea”. ¿Cómo hacer, entonces, que los catequizados entren también en la historia de esa comunidad creyente que tiene ya más de dos mil años de andadura? No se trata de convertir a la catequesis en un curso de historia de la Iglesia. Se trata más bien de ir “condimentando” el trabajo de la pequeña comunidad –centrado en los relatos bíblicos como su eje articulador– con pequeñas anécdotas de la vida de la Iglesia, en particular de la vida de los testigos eminentes de esa historia, los santos y las santas.

Según san Agustín, las vidas de los santos son la prolongación de la historia bíblica, por eso este Padre de la Iglesia aconsejaba narrar la historia bíblica, desde la creación hasta el momento presente del catequista (Agustín, 1988). Dicho de otra manera, la Biblia ha sido capaz de engendrar muchas historias de santidad de hombres, mujeres, niños y niñas y jóvenes que asumieron con generosidad el proyecto de Jesús. Y en los momentos claves de la historia de la Iglesia, Dios siempre suscitó hombres y mujeres, santos y santas que, como antorchas de la historia, mostraron a la comunidad eclesial los caminos evangélicos a seguir.

Es toda una mina de historias sabrosas, muchas de ellas condensadas en las célebres “floreillas”: las de san Francisco de Asís, de san Juan de la Cruz, de san Juan XXIII, etc. Otras están condensadas en cartas, en autobiografías o en pequeñas anécdotas llenas de una profunda sabiduría evangélica que hay que aprovechar en la catequesis. Hacer de la catequesis una encrucijada de historias, integrando, como una de ellas, la historia de la Iglesia y su memoria de combate por la santidad es una vía privilegiada de la catequesis narrativa para formar el sentido comunitario de la fe cristiana.

Esta metodología debería desembocar en la historia de la parroquia: quién la fundó, quién construyó el templo, qué hitos se recuerdan en ella. Interesarse por esa microhistoria y conocerla genera un sentido de identidad y pertenencia eclesial que difícilmente se logra bajo la ignorancia, como es fácil comprender evocando el célebre dicho: no se puede amar lo que no se conoce. Y cuando se conoce la historia menuda de la parroquia, de sus logros y dificultades, de sus avances, de su fundación, etcétera, se entra en una lógica de participación muy especial que, sin la menor duda, es una verdadera forma de racionalidad. Esta forma de participación comprometida es resultado de lo que se ha denominado “la magia del pensar históricamente”.

2.4 Construir un cristianismo con memoria social

La historia bíblica muestra las transformaciones de personajes que

son modelos de fe, como enseña la carta a los Hebreos (Heb 11). Esos personajes –empezando por el más importante: Jesús– son la fuente principal de inspiración de la catequesis narrativa. Sus historias tienen el poder de transformar las historias personales de los catequizados y de formar una comunidad creyente que también construye una historia cuya riqueza vale la pena conocer, tal como se acaba de subrayar.

Pero tanto la vida de cada creyente como la vida de la Iglesia tienen una misión en el mundo: Jesús la describe con la metáfora de la levadura o de la sal (Mt 5, 13; 13, 33). La Iglesia vive para evangelizar, existe por esa razón: compartir con el mundo la alegría del mensaje de reino de Dios e instaurarlo entre los seres humanos. Esto hace que el cristianismo tenga una dimensión diaconal, de servicio al mundo, especialmente a los más pobres y desheredados de la sociedad actual. Esta vocación está en línea directa con el ejemplo mismo de Jesús. Efectivamente, Jesús se interesó por el bienestar integral de las personas: la salud, el alimento, la exclusión social, el descanso. Por consiguiente, también la catequesis tiene esa misión: desde el comienzo de la iniciación cristiana hay que formar cristianos capaces de ver las consecuencias de la fe sobre las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales.

Para formar ese sentido de lo social que brota de la fe, del encuentro con un Dios que sufre en la cruz como víctima de la injusticia, la catequesis narrativa recurre –entre otras– a ciertas herramientas de algunas ciencias como la historiografía actual, la ética y la comunicación, articulándolas con el mensaje teológico que brota de cada relato bíblico trabajado pacientemente en cada una de las sesiones de catequesis. El objetivo último es aprender a observar los signos de los tiempos (Merino Beas, 2014), aprender a mirar al mundo actual desde el evangelio. Se trata de aprender a leer la realidad sociocultural, política, económica, ecológica y cibernética con los ojos de Jesús, siguiendo la rica tradición del pensamiento social de la Iglesia.

Ahora bien, las herramientas pedagógicas propuestas por la catequesis narrativa tienen un fuerte rasgo narrativo, pero son, esencialmente, instrumentos que ayudan a los catequizados a mirar el mundo desde la fe. Esto supone un trabajo muy interesante para el catequista, porque lo pone en actitud de búsqueda sobre las realidades sociales actuales. Un ejemplo puede servir para vislumbrar mejor esta dimensión social de la catequesis narrativa: si se abordara el relato de la viña de Nabot del capítulo 21 del libro de los Reyes, se podría buscar la historia de una persona desplazada a quien le arrebataron su tierra por la fuerza y contrastar esa historia actual con el relato bíblico. Así, poco a poco, la catequesis narrativa se empeña en sensibilizar a los catequizados sobre la realidad sociocultural y sobre los desafíos que la predicación de Jesús propone ante tantas realidades que degradan la dignidad de los seres humanos hoy.

Es evidente que una mirada cada vez más informada y más profunda sobre la realidad social del país supone el diálogo de la catequesis con las ciencias sociales y humanas. Por ejemplo, sería ingenuo pretender comprender a fondo la situación de la minería en Colombia leyendo la carta a Timoteo. Hay que informarse, hay que conocer la historia del país, hay que estudiar y leer libros que no tienen –aparentemente– vinculación alguna con la fe. El evangelio no exonera al creyente de esta tarea formativa de su inteligencia, que, bien articulada con la fe, siempre ha sido la norma de la Iglesia.

Ahora bien, la historiografía actual tiene la ventaja de valorar la microhistoria: se trata de pequeñas historias de personas que a menudo no aparecen en las narraciones oficiales, pero que realmente construyeron historia de forma muy eficaz. Según esta perspectiva, se ha contado una historia muy militarista, de grandes batallas, de heroicas hazañas, pero se han ocultado las pequeñas historias de personas insignificantes que en la opacidad de la cotidianidad contribuyeron poderosamente al avance de la civilización, a la conquista de los derechos humanos que hoy se consideran fundamentales e inviolables. Por eso, muchos historiadores actuales se interesan por la vida y la historia de los barrios, de una tienda, de un campesino, etc.

La catequesis narrativa quiere también promover el conocimiento de la historia del país, de la ciudad, del barrio. Pero no para convertirse en una clase de historia. El principio de dosificación pedagógica es decisivo aquí: en estrecha armonía con el relato bíblico profundizado en la sesión de catequesis, se selecciona un pequeño acontecimiento de la vida del país, para explorar cómo surgió, cómo se consolidó, qué causas lo provocaron, qué consecuencias ha traído. Gracias a este conocimiento, los catequizados estarán más capacitados para encontrar ellos mismos la conexión del acontecimiento histórico con el mensaje central del relato bíblico. Poco a poco se acostumbran a leer la historia y la vida del país a la luz del evangelio.

CONCLUSIONES

Este artículo tiene un carácter programático. En efecto, las cuatro dimensiones de la catequesis narrativa estudiadas no agotan la complejidad del acto catequético. Se necesita, entonces, seguir profundizando estas cuatro dimensiones y ponerlas en relación con otros aspectos estructuradores de la vida cristiana. Por ejemplo, la dimensión celebrativo-litúrgica de la fe cristiana, la dimensión moral, entre otras.

Pero el carácter fundamental de estas cuatro dimensiones analizadas revela la riqueza de la propuesta catequético-narrativa presentada aquí: ella puede contribuir eficazmente a romper los esquemas memorísticos, a superar la tendencia a un cristianismo individualista, sin memoria social; a formar cristianos adultos que han optado conscientemente por una fe vivida desde el fondo del corazón, cultivada en una experiencia comunitaria eclesial y abierta eficazmente al mundo de los más necesitados.

El aporte más significativo, según nuestro modesto punto de vista, es poner la Palabra de Dios en el centro del acto catequético. Sobre la base de una nueva comprensión teológica de la Revelación, esta propuesta catequético-narrativa dota a los catequizados de herramientas que les permiten escudriñar los relatos bíblicos. Así, su

invitación a tomar la Palabra de Dios en las manos y a entrar en el mundo de los relatos bíblicos va acompañada con la puesta en práctica de una serie de ejercicios-herramientas que hacen de la catequesis un ámbito donde resuena vigorosamente la Palabra de Dios. Por esta vía, el encuentro personal con Cristo, objetivo fundamental de la catequesis, tiene más posibilidades de realizarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín, S. (1988). *La catequesis de los principiantes* (Vol. XXXIX). Madrid: BAC.
- Alaiz, A. (1993). *La conversión de los buenos*. Madrid: Paulinas.
- Arquidiócesis-Bogotá. (2018). *Itinerarios y procesos para la iniciación cristiana de adultos: y se quedaron con él*. Bogotá: San Pablo.
- Ballesteros, J. (1989). *Posmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos.
- Bambamarca, E. P. (1977). *Vamos caminando: los campesinos buscamos con Cristo el camino de nuestra liberación*. Lima: CEP.
- Benedicto XVI. (2009). *Mensaje al prefecto de la Congregación para la evangelización de todos los pueblos*. Roma: Vaticana. Recuperado de https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/pont-messages/2009/documents/hf_ben-xvi_mes_20091113_ivan-dias.html
- Bournique, J., Soffay, J.-F., Pilet, P. (1962). *La pédagogie du héros*. París: Fayard-Mame.
- Brabant, O. (1969). "Confiter-Enuntiare Vitam Suam chez sain Augutín d'après l'Enarratio LV et des Confessiones". *Science et Sprit*, 21 (2), 253-279.
- Bulgarelli, V. (2014). Narrazione e catechesi. En D. Candido, *Narrazion biblica e catechesi* (págs. 83-100). Milán: San Paolo.

- Cabarrús, C. R. (2008). *Haciendo política desde el sin poder. Pistas para un compromiso colectivo según el corazón de Dios*. Bilbao: Desclée.
- (2010). *Cuaderno de bitácora, para acompañar caminantes. Guía psico-histórico-espiritual*. Bilbao: Desclée.
- Cadavid Duque, Á. (1997). *Los signos de los tiempos. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Celam.
- Cañaveras, A. (2002). *El escarbar campesino en la Biblia: aportes para una interpretación campesina de la Biblia*. Bogotá: Verbo Divino.
- CELAM. (2007). *Documento de Aparecida*. Bogotá: Paulinas.
- EEC. (2011). *La dimensión narrativa de la catequesis*. Madrid: PPC.
- Francisco, P. (2018). *Política y sociedad. Conversaciones con Dominique Wolton*. Madrid: Encuentro.
- Galindo, F. (1994). *El fenómeno de las sectas fundamentalistas. La conquista evangélica de América Latina*. Estella: Verbo Divino.
- Gesché, A. (2017). Escritura de la vida. *Revista de la Universidad de La Salle* (74), 13-37. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2017/iss74/9/>
- Housset, E. (2010). La persona como creatura. *Teología y vida* (51), 161-178. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492010000100007>
- Huston, N. (2017). *La especie fabuladora*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Juan Pablo II. (1998). *Fides et ratio*. Bogotá: Paulinas.
- Lagarde, C. (1983). *Catéchese biblique symbolique*. Tome 1. París: Centurion-Privat.
- (1983). *Jesucristo contado a los niños*. Madrid: SM.
- Laiti, g. (2011). Narre la fede. Racconto, identità, verità. *Evangelizzare*, 346-351.
- Liotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

- Marguerat y Bourquin. (2000). *Cómo leer los relatos bíblicos. Iniciación al análisis narrativo*. Santander: Sal Terrae.
- Martinez, J. L. (2017). *La cultura del encuentro. Desafío e interpelación para Europa*. Santander: Sal Terrae.
- Merino Beas, P. (2014). *La categoría teológica signos de los tiempos: desde el Concilio Vaticano II al pentecostés de Aparecida y Francisco*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Pablo VI. (1975). *Evangelii nuntiandi*. Roma: Vaticana.
- Pie-Ninot, S. (2009). *Teología fundamental*. Salamanca: Sígueme.
- Scheidler, M. (2011). La narración biográfica y de relatos como formas elementales de aprendizaje en la catequesis. En E.E.C., *La dimensión narrativa de la catequesis* (págs. 89-111). Madrid: PPC.
- Stany, S. (1985). Racconto. Valore pedagogico e valenza catechetica. En G. Cravotta, *Catechesi narrativa* (págs. 123-136). Nápoles.
- Theobald, C. (1996). Les enjeux de la narrativité pour la théologie. *Transversalités* (59), 43-62.
- Tonelli, R. (2002). *La narrazione nella catechesi e nella pastorale giovanile*. Turín: Elledici.
- Urdanabia, I. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Vaticano II. (1965). *Gaudium et spes*. Roma: Vaticana.
- Wacker, B. (1981). *Teología narrativa*. Brescia: Queriniana.

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2019

Fecha de aceptación: 28 de junio de 2019

LA IMPORTANCIA DE INTEGRAR LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE

THE IMPORTANCE OF INTEGRATING THE EMOTIONAL DIMENSION IN TEACHER TRAINING AND PERFORMANCE

Bernarda Toledo Toledo¹
Universidad Central, Chile

RESUMEN

En este artículo se formula una reflexión acerca del reconocimiento de la importancia de incorporar explícitamente el tema de las emociones en los ambientes donde se educan niñas, niños y jóvenes, de manera que los procesos formativos en la escuela sean instancias significativas que respondan a la comprensión del sentido de la integralidad humana, tanto del sujeto que aprende como del que enseña. Se propone hacerlo profundizando en las capacidades de escucha, confianza y la emoción de la alegría. Una parte importante de este trabajo se nutre de los referentes conceptuales de una tesis doctoral, un estudio hermenéutico que indaga en el lenguaje de las emociones en profesores de cuatro universidades chilenas.

PALABRAS CLAVE

Emociones, educación, escucha, confianza, alegría.

ABSTRACT

This article reflects on the recognition of the importance of explicitly incorporating the issue of emotions into the environments where children and young people are educated, so that the training processes in school are instances respond to an understanding of the meaning of human integrality, from the learner's point of view as well as the one who teaches. It intends to do so by delving into the listening skills, confidence and emotion of joy. An important part of this work is nourished by the conceptual references of a doctoral thesis, a hermeneutic study that investigates the language of emotions in professors from four Chilean universities.

KEYWORDS

Emotions, education, listening, trust, joy.

1 bernarda.toledo@uccentral.cl

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las emociones están siendo objeto de estudio en múltiples disciplinas como la filosofía, la antropología, la lingüística, la biología, la sociología; también la psicología en todas sus ramas y, últimamente, las neurociencias, que han señalado el papel fundamental de las emociones en relación con la actividad de la conciencia y la mente, a partir de la investigación sobre el funcionamiento del cerebro humano. De todos estos conocimientos se debe sustentar la educación, con el propósito de recuperar el lugar y la importancia que tienen las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la labor formativa que les compete a los docentes y a todos quienes están vinculados al ámbito de la educación en los distintos niveles de escolaridad.

Este artículo pretende ser una propuesta que lleve a descubrir y a reflexionar en torno a la importancia de incorporar explícitamente esta dimensión emocional en los ambientes donde se educan niños, niñas y jóvenes, de manera que los procesos formativos sean realmente instancias que respondan a la comprensión de sentido de totalidad, tanto del sujeto que aprende como del que enseña. La educación religiosa tiene un rol clave en estos procesos, puesto que es un ámbito que busca conectar a la persona con la dimensión trascendente, de manera que progresivamente se desarrolle humana y espiritualmente.

Los temas desarrollados en las siguientes páginas se nutren de los elementos conceptuales de la investigación de la tesis doctoral de la autora (Toledo, 2018), un estudio hermenéutico sobre el lenguaje de las emociones en profesores de cuatro universidades chilenas. Para el propósito de este artículo, se toman algunos antecedentes de dicho estudio que dan cuenta de las dificultades pedagógicas que surgen cuando las emociones son invisibilizadas, así como la necesidad de integrar esta dimensión en el desempeño docente, puesto que hasta hoy los énfasis de las políticas educativas expresadas en el currículo aún están puestos en la razón, o dimensión intelectual, por sobre la emocional o afectiva. Luego, se exponen algunos desarrollos teóricos

sobre la emoción humana de manera de verificar, por un lado, la existencia de conocimiento sobre el tema y, por otro, evidenciar la solidez que ya tiene este constructo.

Finalmente, y como resultado del análisis y del trabajo hermenéutico, se ofrece uno de los temas conclusivos de la investigación, que resulta plenamente pertinente para distintos contextos educativos que se considere; se trata de la escucha y la confianza. De ambas capacidades emergen una multiplicidad de emociones fundamentales para la educación integral de las personas. La reflexión acerca de la escucha y la confianza se articulará con una de las emociones básicas abordada por S.S. Francisco en su exhortación apostólica *Evangelii gaudium* (2013): la alegría cristiana.

A modo de conclusión, quedarán abiertas algunas interrogantes que invitan a continuar indagando y reflexionando, especialmente acerca de los beneficios que reporta transitar de manera consciente hacia las emociones que nos ofrecen bienestar, motivación y mayor conexión con uno mismo, con los otros, con el entorno y con Dios.

ALGUNOS ANTECEDENTES QUE JUSTIFICAN EL ESTUDIO Y VISIBILIZACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LA FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE

Todos quienes tienen experiencia docente se han encontrado con estudiantes enfrentados a una multiplicidad de situaciones con un marcado trasfondo emocional, como estar enfadados por resultados académicos deficientes, conflictos con los pares y con los profesores, estar bajo el estrés o la angustia; todas situaciones que directa o indirectamente inciden en el clima del aula y en las interacciones de manera significativa. Estos y otros muchos acontecimientos que ocurren cotidianamente en las salas de clases, así como fuera de ellas, son indicios de la importancia de incorporar la dimensión emocional en la formación docente.

Reconocer que los profesores son los actores clave en la generación de los cambios profundos que requiere la educación no significa que estén realmente capacitados para lograrlo, puesto que, más allá de contar con las competencias disciplinarias propias que les son exigidas, es fundamental declarar la importancia de que cuenten también con competencias socioemocionales. Estas competencias son las que, entre otros propósitos, pueden llevar a fomentar y fortalecer en la escuela relaciones armónicas, respetuosas, tolerantes, a crear climas de aprendizajes afectivos y efectivos, sanos y seguros con sentido de corresponsabilidad, interés por el cuidado del entorno, de sí mismos y de los demás, y estimular habilidades para enfrentar y superar conflictos y fracasos.

Cuando no se cuenta con el conocimiento ni las habilidades para conducir situaciones tan propias de las salas de clases, como sostener la motivación para el aprendizaje, crear experiencias de trabajo grupal positivas, establecer una comunicación emocional fluida y equilibrada, o encauzar las dificultades que se generan en la diversidad de las interacciones, la convivencia y el clima propicio para aprender se entorpecen y la calidad de los procesos de aprendizaje se debilita.

Ahora bien, en la línea de antecedentes vale la pena subrayar algunos hitos que obligan a examinar cuán necesario es el desarrollo de las competencias emocionales en los docentes. Uno de los más importantes está asociado al tema de la convivencia, al buen vivir, que se encuentra declarado en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, a la UNESCO, en el documento titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). En él se establecen los cuatro pilares fundamentales de la educación, siendo uno de ellos el “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” (p. 103). Se trata de un factor educativo que presenta una estrecha conexión con la dimensión social y emocional, pues aprender a vivir juntos implica, cómo bien lo señala el documento, considerar que la educación tiene dos orientaciones complementarias. “En un primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método

quizás eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes” (p. 104). Para ambas orientaciones es clave la educación emocional, ya que en el caso de los conflictos interpersonales está probado que estos se desencadenan cuando emociones como la ira, la frustración, el odio, la intolerancia no se han encauzado apropiadamente.

En Chile, en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) los dominios B (*Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*) y D (*Responsabilidades profesionales*) señalan algunos criterios que admiten explícita e implícitamente el aprendizaje de capacidades que se relacionan con la dimensión emocional y el aprender a vivir juntos. Así es como se espera que un profesor o profesora en el ejercicio de su rol docente, según el Criterio B.1: “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto (p. 13); Criterio D.4: “Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados” (p. 15), es decir, se busca el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales que contribuyen a la promoción de relaciones más estables y armoniosas en los espacios educativos. Respecto de estos criterios y de su relación con la dimensión social y emocional cabe preguntarse: ¿cuándo y cómo los profesores desarrollan estas competencias? ¿Qué sentido les dan los docentes a las emociones en el espacio escolar? ¿Son capaces de hacer una lectura de sus propias emociones y de las de sus estudiantes?

Más recientemente, en los Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía en Educación Básica (MINEDUC, 2011) y Educación Media (MINEDUC, 2012), se presentan los *estándares pedagógicos*, algunos de los cuales suponen exigencias formativas vinculadas a las competencias emocionales y sociales. Por ejemplo: “Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes” (E2); “Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje, según contexto” (E5); “Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula” (E8). Estos concuerdan con la idea que sostiene Casassus (2008) de que la enseñanza no es una técnica sino una relación, y que el aprendizaje ocurre en la relación; pensamiento muy similar defienden

Maturana y Dávila (2006): “La educación como un fenómeno de transformación en la convivencia es un ámbito relacional en donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir. Aprende una forma de vivir el ser humano” (p. 32).

Si se consideran otros antecedentes, en Chile existe una Política Nacional de Convivencia Escolar desde el año 2002, cuya última versión corresponde a 2019. En ella se manifiesta la preocupación fundamental por alcanzar una sana convivencia escolar sustentada en el respeto, el buen trato, la participación y las formas pacíficas de enfrentar la violencia y los conflictos. Esta política se fundamenta, además, en un marco normativo que se ha ido construyendo a propósito de las dificultades que se han presentado en los contextos escolares; tres de los más importantes son la Ley N°20.536 sobre violencia escolar, promulgada en 2011; la Ley N°20.609 contra la discriminación, promulgada en 2012, y la Ley N°20.845 de inclusión escolar, promulgada en 2015. Llevar adelante las exigencias que suponen tanto la Política Nacional de Convivencia Escolar como el cuerpo normativo supone el proceso de desaprender los actuales modos de relación y convivencia, para reaprender a construir comunidad. En este sentido, la educación religiosa puede aportar de manera sustantiva a la recuperación del reconocimiento de la dignidad de las personas y el sentido profundo que tiene el concepto de comunidad.

Por último, si se toma en cuenta el ámbito de la salud y el bienestar de los profesores, resulta aún más urgente integrar el mundo de las emociones en la formación de los docentes. Estudios como el de la UNESCO (2005), AA.VV. (2003) de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el de Cornejo (2008), indican que las enfermedades de mayor frecuencia entre los profesores se relacionan con “problemas de salud mental”, como la depresión y los trastornos de ansiedad; también los llamados malestares psicológicos, como el estrés y el síndrome de Burnout. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en los docentes tendría un carácter preventivo frente a estas enfermedades, principalmente el estrés:

“[...] la capacidad para razonar sobre nuestras emociones, percibir las y comprenderlas, como habilidad intrínseca del ser humano, implica, en último término, el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuestos diariamente” (p. 4).

Goleman (2013), por su parte, también hace referencia a esta situación, señalando:

“[...] un grupo numeroso se encuentra atascado en un estado que los neurobiólogos denominan ‘desgaste’, en el que la tensión constante sobrecarga su sistema nervioso con un gran caudal de cortisol y adrenalina. En lugar de fijar la atención en el trabajo, la dirigen a sus preocupaciones. Este agotamiento emocional puede conducir a la frustración y la apatía” (p. 34).

Ante este escenario, autores como Goleman (1997), Bisquerra (2005) y Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), entre otros, coinciden en afirmar que, cuando se desarrolla la inteligencia emocional y las competencias emocionales, las personas se benefician en diversos aspectos de su vida laboral y personal, pudiendo observarse, además, que un aumento en el desarrollo de las habilidades sociales disminuye el abuso de drogas; que al incrementar la autoimagen positiva, aumenta el éxito académico; que al reducir comportamientos antisociales, mejora la salud mental y aumentan los comportamientos prosociales; todo lo cual redundaría en que las personas pueden acceder a más y mejores experiencias de bienestar.

Ahora bien, si estamos de acuerdo con Larrosa (2007) en afirmar que la educación tiene que ver con la vida, con ganas de hacer vivir, con estimular el despertar a la vida, será necesario entonces disponer de las mejores condiciones, tanto en talento humano como en recursos materiales, que permitan a las personas desarrollarse plenamente en comunidad y ser felices. Uno de los caminos que podría orientar hacia esa meta es poner la mirada en los profesores, también sujetos de aprendizaje, quienes han de descubrir y promover la necesidad

de transformar sus prácticas educativas en experiencias y espacios que comuniquen y contagien el gusto por desarrollarse en todas las dimensiones del ser humano (mente, cuerpo, espíritu). De este modo, las personas estarían en condiciones de descubrir el enorme potencial que poseen y las infinitas posibilidades de crecimiento que pueden alcanzar.

Es fundamental, entonces, devolverle a la escuela y a todo espacio educativo el sentido original y vital que posee, el lugar que acoge a los que vienen al mundo, seres únicos, originales, irrepitibles, personas que traen algo nuevo que aportar (Larrosa, 2006). Al adoptar esta visión de la escuela se integra y se vive la presencia de cada persona como riqueza, así como sus modos de interactuar, de compartir, de crear, entre tantas otras expresiones de cada ser humano. Es un espacio donde cobran valor los afectos y las emociones y, desde ellas y con ellas, se reflexiona, se piensa, se razona. En la escuela, los niños, niñas y jóvenes deben encontrar ese lugar junto a las personas que les ayuden a desplegar todo el potencial que poseen a fin de que puedan encaminar los sueños que tienen para sus vidas.

IMPORTANCIA Y SIGNIFICADO DE LAS EMOCIONES PARA EL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL

Todo lo que constituye la vida, lo que se ve, se piensa, se hace, huele y escucha; todo aquello que es posible conocer, está atravesado por las emociones, o tiene un filtro emocional que viene del cerebro (Mora, 2013). Ya no se sostiene una separación entre las emociones y la razón. Las emociones tienen poder, se pueden vivir con intensidades y duraciones diferentes según cómo se configure el mundo interno con la realidad o las situaciones externas. Cuando se es consciente de este poder, se puede hacer un trabajo personal en términos del aprendizaje que todas las emociones brindan; cuando ese poder se escapa y no se tienen herramientas para identificarlas, comprenderlas,

regularlas y modificarlas, devienen los conflictos, frustraciones, culpas, agresiones.

Con estas palabras se introduce este apartado que busca exponer la construcción teórica sobre las emociones aportadas por tres investigaciones referenciales en este campo.

El concepto de “emoción” surgió hacia fines del siglo XIX; antes de este período se hablaba de pasiones, sentimientos, afectos, sensaciones (Belli, 2009, p. 34). La palabra “emoción” proviene del latín *emotio*, nombre que se deriva del verbo *emovere*, que significa *movimiento o impulso*; es decir, *todo sentimiento que mueve hacia un pensamiento*, una acción que puede ser positiva, destructiva o neutra; e-moción es energía en movimiento.

Sobre la teoría de las emociones se presentan tres perspectivas de investigadores acreditados. Una es la de Juan Casassus, filósofo y sociólogo chileno; otra es de Antonio Damasio, médico y neurólogo de origen portugués; y la perspectiva de Humberto Maturana, biólogo, docente e investigador chileno. Se eligió a estos autores, primero, porque representan diferentes disciplinas de estudio que permiten una mirada complementaria e interdisciplinaria; segundo, los tres investigadores inician su trabajo en las dos últimas décadas del siglo pasado y se encuentran plenamente vigentes hoy; en el estudio de las emociones son referentes de consulta connotados. Y por último, a pesar de la diversidad de sus enfoques ofrecen un común consenso respecto del reconocimiento de las emociones como un fenómeno importante para el desarrollo de la persona y unas fundamentaciones filosófica, biológica y/o psicológica sólidas. Es necesario señalar, naturalmente, que la selección de estos autores no excluye otras investigaciones y enfoques que están aportando valioso conocimiento en el campo de las emociones.

En la obra de Juan Casassus (2006) se encuentra un vasto estudio del mundo de las emociones y del estado en que se encuentra su desarrollo (2015, p. 101). Señala que la biología, la bioquímica y la neurología han investigado el modo en que las emociones se encarnan en el cuerpo; la psicología lo ha hecho para conocer la influencia de

las emociones en las personas y en sus historias de vida, así como la sociología ha estudiado su influencia en sus aspectos relacionales.

Después de hacer un recorrido por temas como el cuerpo, la mente, la conciencia, el autor llega hasta la noción de emoción, señalando que las personas son “seres emocionales”. Desde esta premisa desarrolla su propuesta sobre la emoción, las competencias emocionales y la educación emocional. Define las emociones como “un flujo de energía encarnada de carácter relacional y que contiene información” (2015, p. 98).

El autor integra el concepto de energía para explicar la emoción, y hace alusión a los múltiples significados que esta palabra tiene en la vida cotidiana, entendiéndola como “fuerza”, la fuerza del calor, la fuerza del movimiento, la fuerza de la energía eléctrica, entre otras, para finalmente quedarse con la metáfora de la energía eléctrica y su paso a través del cableado. De modo similar, las emociones pasan por el sistema nervioso del sujeto, en el que también habría un flujo energético que sale fuera de él, generando así una conexión de lo interno con lo externo.

Para Casassus (2015) hablar de emociones es hacer referencia a diversos estados, experiencias y vivencias, las que se pueden identificar como alegría, asombro, admiración, celos, entre muchas otras. Al mismo tiempo, sostiene que todas ellas se vivencian en el cuerpo, en el mundo subjetivo, que a veces se las puede nombrar y que en otras ocasiones no se encuentran palabras para poder identificarlas y verbalizarlas (p. 99).



Figura 1. Representación del concepto de “emoción”, según J. Casassus (2015, p. 99).
Elaboración propia

También propone un acercamiento a la comprensión de las emociones recurriendo a la noción de *exploración*. Afirma que las emociones se exploran mediante dos procesos; uno de ellos es el *desarrollo de la conciencia emocional*, mediante el cual se realiza la exploración interna; al otro proceso lo denomina *comprensión emocional*, a través del cual se exploran las interacciones emocionales con los objetos externos (Casassus, 2015).

Su perspectiva en ambientes educativos es muy iluminadora, ya que se enfoca en la importancia que tiene la incorporación de la *educación del ser emocional* en los contextos educativos formales y, por ende, en la preparación de los docentes. Dicha formación no puede ser abordada en momentos puntuales, sino como acción permanente que debería durar toda la vida. La actuación docente encierra en sí todo un mundo de proyecciones.

“Al enseñar, el docente proyecta sus pensamientos, sus experiencias y sus conocimientos, irradiando desde su cuerpo sus emociones en acciones, actitudes y tonalidades. A través de ellas, el docente entusiasma o aburre, se acerca o se distancia, crea confianza o desconfianza” (Casassus, 2008, p. 92).

Antonio Damasio, por su parte, desarrolla una amplia y consistente relación entre los descubrimientos sobre las emociones con postulados derivados de la filosofía. En sus principales obras (1994, 2000, 2007, 2010) aborda lo que para él es uno de los grandes problemas que enfrenta el estudio de la emoción y tiene que ver con la distinción entre *emoción* y *sentimiento*. En este sentido elabora claras diferenciaciones, afirmando que “las emociones se representan en el teatro del cuerpo y los sentimientos en el teatro de la mente” (Damasio, 2007). Por otra parte, vislumbra un problema que dice relación con la heterogeneidad de fenómenos que se califican de emocionales (2010, p. 174). De las emociones señala que:

“... son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución. Las acciones se complementan con

un programa cognitivo que incluye ciertas ideas y modos de cognición, pero el mundo de las emociones es en amplia medida un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos, desde las expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno” (p. 175).

Además, elabora una serie de constructos y teorías asociados a las emociones, como su estructura y funciones biológicas, su inducción, su mecánica (Damasio, 2000, pp. 67-79) y categorías (Damasio, 2007, pp. 46-54), destacando la gran relevancia que los conceptos de *emoción* y *sentimiento* tienen en la investigación neurobiológica actual.

La emoción, según Damasio (2007), constituye un complejo proceso que llega hasta el sentimiento; la primera constituiría la parte del proceso que se hace pública (cuerpo) y la segunda parte permanece privada (mente). El autor afirma que primero tenemos emociones y después sentimientos, ya que de este modo se ordenaron en el proceso evolutivo; las emociones son reacciones simples que promueven la supervivencia de los organismos (p. 34). Señala que las emociones son percepciones que se acompañan de ideas y modos de pensamiento, en contraste con los sentimientos, que se caracterizan por ser principalmente percepciones de lo que nuestro cuerpo hace mientras se manifiesta una emoción (2010, p. 176).

Damasio (2010) se refiere a la expresión o modulación de las emociones, indicando que, si bien se asemejan unas a otras, no son del todo iguales; la modulación se irá personalizando y asumirá características de acuerdo al grupo social donde se expresen las emociones; las expresiones emocionales pueden ser manifestadas a voluntad, pero no pueden ir más allá de las manifestaciones externas. Lo cierto es que la emoción tiene un mundo subjetivo interno que no se puede conocer del todo por las expresiones externas de esa misma emoción; el autor lo explicita con el siguiente ejemplo: “Cuando nos encontramos con un individuo estoico que tensa su labio superior cuando se entera de una trágica noticia, no suponemos que no sienta angustia o miedo” (p. 197).

Por último, subraya la importancia del estudio de las emociones para el logro del bienestar de las personas, situando la discusión a un nivel más amplio y global.

“La comprensión de la neurobiología de la emoción y los sentimientos es clave para la formulación de principios y políticas capaces tanto de reducir las aflicciones como de aumentar la prosperidad de las personas. Efectivamente, el nuevo conocimiento se refiere incluso a la manera en que los seres humanos tratan tensiones no resueltas entre las interpretaciones sagradas y seculares de su propia existencia” (Damasio, 2007, p. 14).

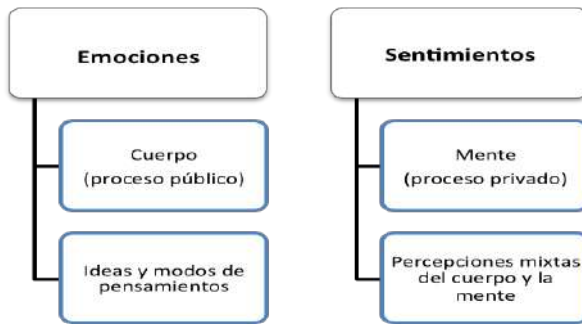


Figura 2. Representación de los conceptos de emociones y sentimientos de A. Damasio (2010, pp. 175. 185). Elaboración propia.

Finalmente, la tercera perspectiva es la de Humberto Maturana, cuyos aportes provienen del campo de la biología en estrecha conexión con el lenguaje. Su perspectiva tiene total vigencia, siendo un sólido referente en diversas disciplinas y contextos.

Para este autor, todo quehacer humano se fundamenta en una emoción que se da con el lenguaje; nada de lo propiamente humano se constituye sin este “entrelazamiento entre emoción y lenguaje” (2001, p. 65). Asegura que las emociones existen en la relación, no en el cuerpo, aunque estas se realizan a través de él (Maturana y Bloch, 1996, p. 29). De este dinamismo humano que

es el emocionar y el *lenguajear* surge la convivencia humana, que él denomina como la aceptación del otro junto a uno.

Desde el punto de vista biológico, señala que las emociones “son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (2001, p. 8).

El biólogo se refiere al fenómeno *del emocionar* como otro constructo clave en la comprensión de la biología de las emociones.

“Yo llamo emocionar al fluir de una emoción a otra en el fluir del vivir. En el emocionar la dinámica relacional del ser vivo cambia al cambiar la configuración de su dinámica estructural interna, y este cambio cambia el ámbito de sus haceres posibles” (Maturana y Bloch, 1996, p. 43).

Es decir, el emocionar ocurre cuando cambiamos de dominio de acciones, y eso ocurre cuando pasamos de una emoción a otra. Luego, agrega: “Si puedes ver el emocionar de un ser vivo en su ámbito de existencia, podrás saber cómo vive y, al revés, si sabes cómo vive, podrás inferir su emocionar” (Maturana y Bloch, 1996, p. 43).

Para Maturana el emocionar y las emociones son ámbitos que no se pueden desprender de la realidad propiamente humana: “Todo el vivir animal, en general, y el vivir humano en particular, ocurre desde el emocionar. Las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el razonar” (1996, p. 91).

En el desarrollo de su teoría sobre el emocionar, Maturana vuelve una y otra vez sobre la importancia de comprender este fenómeno, y lo hace recurriendo a la vivencia cotidiana, especialmente cuando se hace alusión al “emocionarse”; el término apropiado es “conmoverse”. Su análisis surge de la falta de conciencia acerca de que todo el vivir es desde el emocionar.

En su teoría de las emociones, Maturana (1996) también realiza una distinción entre emoción y sentimiento; las emociones no se expresan, sino que se viven; por tanto, lo que se expresa es el sentir o sentimiento. El sentimiento es la apreciación que se hace sobre cómo está otro o como estamos nosotros en relación con el emocionar, es

decir, cómo nos encontramos en un dominio de acción o ámbito relacional. Desde su perspectiva, el sentimiento supone el lenguaje, puesto que este surge de la reflexión que se hace sobre el emocionar del otro o de uno mismo; en cambio, la existencia de las emociones no necesita del lenguaje.

“Las emociones no requieren del lenguaje para ocurrir. Los sentimientos, en cambio, corresponden a distinciones reflexivas que hacemos en el lenguajar sobre cómo estamos, o nos parece que está el otro, en el emocionar y, por tanto, requieren del lenguaje en su existir” (Maturana y Bloch, 1996, p. 247).

Finalmente, es importante subrayar la indisoluble relación que se da entre razón y emoción que propone Maturana. Lo primero es el reconocimiento de la sobrevaloración que la cultura le otorga a la razón, bajo el supuesto de que es la dimensión que diferencia a los seres humanos de los otros seres del mundo animal; por ende, desde allí viene la desvalorización de las emociones (2001, pp. 35-65). Desde su perspectiva, todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Considera que no es la razón la que lleva a la acción, sino la emoción. “El vivir humano es emocional y racional a la vez, siempre, no lo uno o lo otro. [...] Por esto, al cambiar nuestra emoción, cambia nuestro razonar, y cambian nuestro ser y nuestro mundo” (Maturana y Bloch, 1996, p. 171).

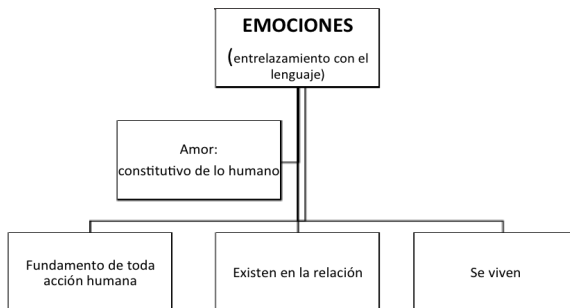


Figura 5. Representación del significado de emociones de Humberto Maturana (2001).
Elaboración propia.

Observando estas tres perspectivas acerca del estudio de las emociones se puede constatar que todos intentan aportar conocimiento en pos de mejorar la vida y el desarrollo de las personas, puesto que, en general, las conclusiones dicen relación con que el ser humano puede alcanzar un mayor bienestar cuando es consciente de su capacidad para encauzar sus emociones de manera positiva.

Las emociones impactan la historia y las historias personales llevando a actuar en determinadas direcciones, a tomar decisiones, se esté o no consciente de ellas. De ahí la necesidad de introducir el conocimiento de esta dimensión humana entre quienes tienen un rol educativo, pues son sujetos que están en diálogo permanente con sus estudiantes, consigo mismos, con el entorno; y en ese dialogar se experimentan y se comunican emociones. Es relevante contribuir a que se establezcan las relaciones necesarias entre las emociones y aquellos objetivos que las personas se proponen en la vida, de modo de contar con los recursos para modularlas de la mejor manera, y así decidir las situaciones en las que emplear mejor la energía y las capacidades.

Sin embargo, pese al avance que están aportando las investigaciones sobre este campo, de los innumerables relatos y experiencias acumulados, aún persiste una concepción peyorativa cuando se habla de emociones; se las reprime, minimiza, controlan, se silencian. Cuando se consideran las apreciaciones académicas sobre el valor de las dimensiones afectivas o emocionales, se reconoce su escasa valoración sociocultural y formativa; la escuela, por ejemplo, todavía se inclina preferentemente hacia aquello que se piensa y se razona por sobre lo que se siente; los énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje se ponen en los contenidos conceptuales y escasamente en los actitudinales y socioemocionales. Estamos de acuerdo con Casassus cuando afirma:

“Nadie nos enseña el lenguaje para hablar de lo interno y subjetivo. Nadie nos enseña más que lo que pienso, sin embargo, soy lo que

siento. Antes de existir porque pienso (según el famoso *cogito ergo sum* de Descartes), yo existo porque siento” (2017, p. 122).

Es importante volver a subrayar que todos quienes tienen una tarea en la formación de personas son agentes primordiales que deben orientar sus acciones hacia el máximo desarrollo del potencial que cada sujeto posee, situación que ocurre cuando se reconoce a los estudiantes como seres integrales, es decir, personas que se incorporan al mundo con capacidad para sentir (emoción), pensar (razón) y hacer (acción).

Re-conocer las emociones, es decir, identificarlas, modularlas, comprenderlas y regularlas puede aportar a un cambio cultural que permita ayudar a entender que las personas son artífices de sus propias vidas, tanto individual como comunitariamente.

Considerando este núcleo teórico sobre las emociones, se abren interesantes oportunidades a la educación religiosa, puesto que desde ese lugar se puede generar y al mismo tiempo fortalecer la convicción y necesidad de ser capaces de construir proyectos de vida cada vez más humanizadores, que impacten positiva y constructivamente en las personas, en el entorno y en las comunidades. Cuando se conoce en profundidad la realidad del ser humano, adquiere mayor sentido su conexión con el mundo, con la cultura, consigo mismo y con su dimensión espiritual, que está entretejida de emociones.

UNA PROPUESTA PARA INTEGRAR LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE: DESDE LA ESCUCHA, LA CONFIANZA Y LA EMOCIÓN DE LA ALEGRÍA

A partir de los referentes teóricos anteriormente expuestos, es posible afirmar con certeza que las emociones movilizan al ser humano a actuar en la vida imprimiendo en la experiencia características personales que están fuertemente determinadas por la naturaleza

de las mismas. La gran gama de emociones² que se vivencian en la cotidianidad puede impulsar a la renovación, la transformación y el crecimiento, pero también puede llevar al aislamiento, al conflicto, a las relaciones tóxicas. Por ende, toda acción que tienda a iluminar, orientar y acompañar a las personas, principalmente cuando las emociones del miedo, la tristeza y la rabia consumen la existencia, favorecen la posibilidad de incorporar la energía necesaria que proviene de las emociones positivas, las que ayudan al bienestar personal, como el entusiasmo, la serenidad, la gratitud, el asombro, el interés, la alegría.

Cuando los seres humanos ya no escuchan, cuando pierden la confianza, y cuando se aleja la alegría, los grupos y las personas pueden dañar su brújula, es decir, su horizonte de sentido. No está de más recordar que el ser humano es un ser que se constituye como tal en las relaciones que establece desde que nace y a lo largo de toda su vida; en esta dinámica relacional se entrelazan emociones, pensamientos, sentimientos y acciones que le permiten desarrollarse y evolucionar.

En razón de lo anterior, se hablará de la escucha, la confianza y la alegría como instancias actitudinales y emocionales que fundan una propuesta para realizar el proceso de integración de la dimensión emocional en la formación y desempeño docentes.

La “escucha” y la “confianza” son capacidades humanas recíprocas que están sostenidas por múltiples emociones que disponen de manera constructiva a las personas a los procesos de cambio. Se comprende la escucha como la actitud que otorga sentido y valor a la presencia del otro; no solo se trata de un acto de comunicación, sino sobre todo de apertura y comprensión, a través del habla, a toda la complejidad del otro. Casassus (2015), citando a Max van Manen, realiza una interesante conexión entre escucha docente y aprendizaje.

2 Según Punset y Bisquerra (2015), existen trescientas siete emociones, las que tienen distintas intensidades y relaciones entre sí. Sin embargo, también afirman que las personas no experimentan normalmente más de treinta emociones.

“[...] el aprendizaje ocurre cuando el profesor tiene la capacidad sensible de ‘interpretar los pensamientos internos, comprensiones, emociones y deseos de los niños a partir de pistas indirectas, tales como las actitudes, gestos, expresiones y lenguaje corporal’. Cuando un docente ha desarrollado esta competencia de escucha y de lectura de sus alumnos, entonces él o ella sabe cuándo y cómo incluir el proceso de aprendizaje en los alumnos” (p. 254).

Es justamente esa actitud de escucha la que se reconoce como primordial en los educadores: la capacidad de leer más allá de las palabras, “oír más que interpretar”, según Ríos (2006). La escucha es un acto que ocurre en cada persona; es necesario “escucharse”, de manera que se esté capacitado para escuchar desde una posición amplia, atento con todos los sentidos al “habla” del otro.

En el acto de escucha se pueden reconocer tres movimientos: escucharse, escuchar y sentirse escuchado (Ríos, 2013, p. 124). “El acto de escucha reclama, pues, alguien que hable, alguien que escuche y un contexto que posibilite la acción” (p. 125).

Desde la escucha se pueden crear lugares de reflexión, de relaciones horizontales, de espacios y tiempos que cobran sentido nuevo. Asimismo, a partir de la escucha tienen lugar la apertura a lo diverso, la creatividad y la autonomía; la escucha genera un ambiente relacional abierto, que encanta y al mismo tiempo integra las emociones, disponiendo a la transformación, al aprendizaje.

La escucha y la confianza son disposiciones y actos que se reclaman simultáneamente en los contextos educativos, y son indispensables para mirar a la persona que hay detrás de cada estudiante, de cada profesor, sujetos que se pierden y desdibujan entre las exigencias, rigideces y tecnicismos del sistema educativo, situación que puede dificultar la atención a las emociones que emanan de estas actitudes, como la serenidad, amabilidad, atención, paciencia, disfrute, acogida, aceptación, entre tantas otras.

En cuanto el aprendizaje se desarrolla a partir de las relaciones que se construyen entre un profesor y sus estudiantes, el acto de escucha y la confianza entre ambos sujetos resulta clave para que

efectivamente se dé esta dinámica de interacciones más constructivas. Casassus (2008) se refiere a este aspecto cuando expone el concepto de “conexión”.

“[...] una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje” (p. 90).

La escucha profunda se sostiene en la confianza, de modo que confiar viene a ser otro acto fundamental para construir relaciones que favorezcan el desarrollo integral y el bienestar de las personas, grupos, comunidades, a fin de colaborar en el desarrollo de sociedades más solidarias y fraternas. Sin embargo, es posible visualizar sus oponentes (falta de escucha y desconfianza), pues son muchas las ocasiones en que la actitud primera hacia las personas es la desconfianza.

En el actual contexto sociocultural, se observan notorias desconfianzas tanto en ambientes públicos como privados; se ha naturalizado la suspicacia ante todo y ante todos, y el hecho de que se observen frecuentemente relaciones en que priman la deslealtad, el poder y la competencia debilita el valor de la confianza en el otro. En muchos ambientes es probable que las personas tiendan al aislamiento y la pérdida de conciencia del valor intrínseco de los otros y de sí mismos. De ahí la urgencia por recrear espacios de convivencia que estén sustentados en relaciones de respeto, de escucha, confianza y reconocimiento.

Desde otro punto de vista, se considera muy necesario el cultivo y la restitución de la escucha y la confianza para realizar procesos formativos con un enfoque humanizador, es decir, otorgar la posibilidad de que la formación se oriente hacia perfiles docentes de mayor complejidad, donde los profesores tengan la capacidad para crear espacios relacionales transformadores que integren el lenguaje de las emociones y que motiven desde esta dimensión de la persona la manifestación de la riqueza humana.

Se trata de abrirse y disponerse a la creación de una nueva cultura de aula, donde la relación profesor-estudiante se establezca desde la cercanía; una relación que no excluye la dimensión intelectual; por el contrario, la enriquece y la fecunda afectando al sujeto y movilizándolo a ser co-constructor de su propio proceso formativo.

“Amar a un ser humano es brindarle la oportunidad de ser escuchado con profunda atención, interés y respeto; aceptar su experiencia sin pretender modificarla, sino comprenderla; ofrecerle un espacio en el que pueda descubrirse sin miedo a ser calificado, en el que sienta la confianza de abrirse sin ser forzado a revelar aquello que considera privado” (Maturana, 2008).

Finalmente, la emoción de la alegría. ¿Por qué subrayar principalmente esta emoción y toda la variedad de emociones que se relacionan con ella? Porque desde hace algunos años se observan con más frecuencia situaciones sociales y culturales, acontecimientos y experiencias que están enquistando odio, rabia, tristeza, decepción, frustración, emociones que se contagian y aumentan. S.S. Francisco (2013) observa esta realidad desde la perspectiva de los desafíos que presenta el mundo actual. “La alegría de vivir frecuentemente se apaga, la falta de respeto y la violencia crecen, la inequidad es cada vez más patente. Hay que luchar para vivir y, a menudo, para vivir con poca dignidad” (N°52).

Entonces aparecen la pregunta: ¿quién enseña a mirar las emociones, a reconocerlas e iniciar el camino de superación, de expansión del corazón hacia experiencias de alegría y júbilo? Nadie puede negar que la alegría es la emoción que devuelve la esperanza; es una emoción capaz de transformar y poner en el punto de partida de un nuevo nacimiento.

La alegría es una emoción primaria o básica; en esto coinciden algunos autores (Casassus, 2015; Damasio, 2007; Goleman, 1997), al igual que la ira, el miedo y la tristeza. Estas cuatro emociones “presentan ciertos patrones de reacción afectiva distintivos, generalizados y que suelen mostrar una serie de características comunes en todos los seres

humanos” (Choliz, 2005, p. 9); tienen componentes fisiológicos claros y evidentes, principalmente en las expresiones faciales (Casassus, 2015, p. 109). También son consideradas como emociones primarias el amor, la vergüenza, la culpa, la envidia, la sorpresa y el asco. Existen también las secundarias, constituidas por emociones derivadas de las emociones primarias. Por ejemplo, en el caso de la rabia es posible identificar emociones como: agresión, enojo, ira, furia, odio, cólera, irritación, disgusto, exasperación. Y en relación con la alegría, pueden reconocerse: júbilo, contento, entusiasmo, buen humor, placer, dicha, diversión, optimismo, regocijo, gratificación, entre otras.

La alegría junto con el amor y la felicidad son reconocidas por Punset y Bisquerra (2015) como una de las familias de emociones positivas o luminosas. Para estos autores, la alegría es la emoción que se produce ante un suceso favorable. Las principales causas de alegría son: el logro de objetivos, relaciones con los amigos, satisfacciones básicas (comer, beber, gratificación sexual), experiencias exitosas, superar un examen, conseguir un empleo, curarse de una enfermedad grave, ir de vacaciones, finalizar con éxito unos estudios, cobrar algún dinero, entre otras.

La alegría es una emoción que, junto con aquellas que la secundan, han inspirado la exhortación apostólica *Evangelii gaudium* (La alegría del Evangelio) del papa Francisco (2013), que se ha considerado importante incorporar a esta reflexión. En los primeros párrafos de este documento, S.S. Francisco realiza una reflexión personal acompañada de fundamentos bíblicos; se puede observar la recurrencia de la palabra alegría y sus diferentes formas verbales: alégrate, alegre, alegró, alegrará, alegraron; también recurre a emociones secundarias de la alegría, como gozo, júbilo, dicha, entusiasmo, regocijo, exulta y feliz.

Cuando S.S. Francisco nombra la alegría y sus emociones secundarias, lo hace subrayando el dinamismo y la energía que surgen de estas. La mayoría de las veces se orientan a indicar el poder de estas emociones para el cambio y la transformación personal y del mundo; por ejemplo, la alegría “nace y renace” (n° 1); en el primer

título la alegría se “renueva y comunica”. El Papa pone el centro de esta emoción en la persona de Jesús, de quien proviene y a quien se dirige la alegría.

En los ocho primeros párrafos, la mayor parte de las veces se encuentra la palabra alegría junto a otros conceptos, lo que da la impresión de que se la quiere exaltar, que por sí misma es insuficiente para expresar lo que provoca o provocará en aquellos que la hagan nacer en su corazón, y se aplica tanto a las palabras del Papa como a los textos bíblicos que utiliza. Algunos ejemplos de este uso son “multiplicaste la alegría” (N°4); “grita de alegría” (N°4), “cantos de alegría” (N°4); “estremece de alegría” (N°5); “engendrar la alegría” (N°7); “genuina alegría” (N°7).

Con este mensaje, S.S. Francisco hace un llamado y una invitación a las personas y a los cristianos en el contexto de la auténtica vivencia de plenitud (en la alegría) que constituye esencialmente el evangelio de Jesús, trascendiendo esa seriedad formal de las estructuras rituales que des-emocionalizan la consustancial alegría de la “buena noticia”. En el documento se busca devolver el sentido humano de la fe, evidenciando su ausencia en una cultura que está subyugada a la emoción que se le opone, la tristeza. Es interesante develar esa dimensión humanizadora que entraña la alegría; cuando “nace, renace y se comunica”, todo se ilumina, la esperanza se vuelve más cierta. Esta constatación debería ser muy incidente en toda práctica educativa, y especialmente en la enseñanza escolar de la religión.

Entonces, reconstruir la escucha, la confianza y la alegría es un desafío ineludible si se quieren recuperar y renovar los espacios educativos que aún permanecen disponibles para engendrar en las vidas de estudiantes y profesores el anhelo por una sociedad sustentada en el amor que Jesucristo encarna. La educación religiosa es una de las vías para retomar con nuevo sentido estas capacidades tan propiamente humanas.

CONCLUSIÓN

Investigar y reflexionar en torno al mundo de las emociones es una tarea que está comenzando, especialmente en el ámbito de la educación religiosa; requiere poner atención e intención para realizar una aproximación más transparente y renovada.

El mundo de las emociones todavía está teñido de desconocimiento y prejuicios, de actitudes negativas y despectivas, barreras que es necesario derribar realizando estudios y procesos de reflexión sistemáticos y permanentes.

Son muchos los desafíos que es necesario asumir. Por una parte, conectar de manera más directa y contextualizada la dimensión emocional y la educación religiosa; lo que es válido para la educación general lo es también para la educación religiosa, pero a esta siempre se le exige más, dada la magnitud de su objetivo como es cultivar la dimensión trascendente y religiosa de niños y jóvenes. Por otra parte, las investigaciones que hemos revisado en este texto tienden reconcebir al ser humano primordialmente como un “ser emocional”, e indican que las emociones son la energía vital que mueve a actuar (Casassus, 2015), y que cuando cambiamos de emoción cambiamos de acción (Maturana, 2001); entonces, es muy válido sostener que el resultado de cualquier acción o proceso de educativo estará fundado en la emoción; es decir, los resultados serán coherentes con las emociones que se generan antes, durante y después de dicho proceso.

Caben en este momento preguntas como: ¿los profesores son conscientes y/o conocen esta dinámica emocional que opera en las personas y que está presente en el aprendizaje de los estudiantes?; luego, ¿qué experiencias pedagógicas se han de promover para que los estudiantes sean conscientes, comprendan y sean capaces de gestionar sus emociones? ¿Qué acciones educativas pueden emprenderse para que estudiantes y profesores sean capaces de vivenciar una mayor gama de emociones, enriqueciendo así su experiencia vital? ¿Cómo hacer para darles el lugar y equilibrar estas dos grandes dimensiones

del ser humano, razón y emoción, que, como señalan algunos de los investigadores y las neurociencias, están estrechamente vinculadas?

En consecuencia, queda mucho camino por recorrer, puesto que, mirar al ser humano desde su interioridad, explorar “lo que guarda más allá”, es una tarea que exige permanente formación y se requiere, ante todo, disponer el corazón y la mente a cambiar y crecer como persona y como profesional, día a día.

La invitación queda abierta para iniciar las búsquedas necesarias que permitan avanzar en la comprensión de la persona como un ser emocional y racional, un ser que piensa, siente y se expresa. Cuando hablamos de educar la dimensión religiosa, lo hacemos desde la convicción de que esta involucra a toda la persona, sin sesgos, considerándola un ser completo e inacabado al mismo tiempo; un ser inserto en el tiempo, en una cultura, un ser que está siempre en búsqueda de sentido y de trascendencia. La dimensión emocional, entonces, es una realidad sustantiva de la experiencia humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: www.opech.cl/...Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20P...
- Belli, S. (2009). *Emociones y lenguaje* (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5473/sb1de1.pdf?sequence=1
- Bisquerra, R. (2005, 3 de diciembre). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>

Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. 5ª ed., Santiago, Chile: Cuarto Propio.

----- (2017, diciembre). Una introducción a la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. RELAPAE*. Recuperado de: <http://relapae.com.ar/numero-7/>

----- (2008, diciembre). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Recuperado de: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480>

Cornejo, R. (2008, agosto). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista Docencia*. Recuperado de: http://revistadocencia.cl/-revist37/web/images/ediciones/Docencia_35.pdf

Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago, Chile: Andrés Bello.

----- (2007). *En busca de Spinoza. Neurobiología de las emociones y los sentimientos*. (1ª edición 2005). Barcelona, España: Crítica.

----- (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Destino.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008, 2 de septiembre). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2931/293121924009/>

- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- (2013). *Focus. El motor oculto de la excelencia*, Argentina S.A.: Ediciones B.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte*. Universitat Ramon Llull. Recuperado de: www.raco.cat 2006: Núm.: 19 Larrosa Bondía.
- (2007). *Conferencia acerca de la experiencia*. Recuperado de: <https://youtu.be/k7OpdwOwaNY>
- Maturana, H. y Bloch, S. (1996). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. 10^a ed., (1990, 1^a edición), Santiago, Chile: Dolmen Ediciones, S.A. Ensayo.
- Maturana, H. y Dávila X. (2006). Biología del conocer y biología del amar. Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145502>
- MINEDUC (2003). *Marco para la buena enseñanza*, 1^a edición. CEIP, Santiago, Chile.
- (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago de Chile. Recuperado de: www.ceppe.cl/images/stories/agenda/Estandares-basica-final.pdf
- (2012). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago, Chile. Recuperado de: www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/.../librostandaresvale/libromediafinal.pdf

- MINEDUC-DGE, (2019). *Política nacional de convivencia escolar*. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://convivenciascolar.mineduc.cl/politica-nacional-2/>
- Mora, F. (2013, enero-febrero). ¿Qué es una emoción? *Arbor*. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1543/1584>
- OREAL/UNESCO (2005, octubre). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf
- Punset, E. y Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Ver en www.universodeemociones.com.
- Ríos, T. (2006). La comprensión del acto de escucha en la educación escolar a partir de la filosofía reflexiva de Paul Ricoeur. *Revista Latinoamericana Polis*. Recuperado de: <https://polis.revues.org/4937>
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Manizales, Colombia: Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales.
- S.S. Francisco (2013). *Evangelii gaudium. La alegría del evangelio*. Recuperado de: <https://www.aciprensa.com/Docum/evangeliiigaudium.pdf>
- Toledo, B. (2018). *El lenguaje de las emociones en los formadores de profesores. Un estudio hermenéutico en cuatro universidades de la Región Metropolitana de Chile* (Tesis doctoral). Facultad de Pedagogía. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2019
Fecha de aceptación: 28 de junio de 2019

HERMANOS DE LA SALLE DESTACADOS EN CHILE EN LA EDUCACIÓN DE LA FE

OUTSTANDING BROTHERS OF LA SALLE IN EDUCATING THE FAITH IN CHILE

Enrique García Ahumada fsc¹

Seminario Pontificio Mayor del Arzobispado de Santiago,
Chile

RESUMEN

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas llegaron en 1877 a Chile como misioneros mediante la educación. Se califican en catequesis, no exclusivamente, porque forman a la vida cristiana con todos los medios de la escuela. Esta selección está tomada de la *Historia de los Hermanos de La Salle en Chile*, completada con noticias necrológicas publicadas por la Casa Generalicia, traducidas del francés por el archivista Hno. Gabriel González fsc, y con otros testimonios. Se muestra que con la finalidad única de conducir a la santidad (*Lumen gentium* 40), la educación religiosa es diferente según la personalidad y circunstancias de los educadores.

PALABRAS CLAVE

Hermano, escuela, educación, catequesis, santidad.

ABSTRACT

The Brothers of the Christian Schools arrived in Chile in 1877 as missionaries through education. They qualify as catechesis, not exclusively, because they form the Christian life with all the means of the school. This selection is taken from the *History of the Brothers of La Salle in Chile*, completed with obituary published by the Casa Generalicia, translated from French by archivist Hno. Gabriel González fsc, and with other testimonies. It is shown that with the sole purpose of leading to holiness (*Lumen Gentium* 40), religious education is different depending on the personality and circumstances of the educators.

KEY WORDS

Brother, school, education, catechesis, holiness.

1 hnoenrique.garcia@lasalle.cl

El Hno. Lorenzo (Hno. Laurent Martyr, Bernard Toulouse Laforgue; Rivière en diócesis de Toulouse, Francia 1835-20.8.1895 Santiago, Chile) a los 25 años ingresó al noviciado en Toulouse. Enseñó un año en Blois y aceptó el llamado del Superior General para ser del primer grupo de Hermanos enviados a Sudamérica. Enseñó de 1863 a 1866 en Cuenca, Ecuador, y desde 1868 estuvo en el Beaterio de Quito. Enviado a Chile en 1878, fue subdirector en la Casa de Huérfanos San Vicente. Enseñó forja, cerrajería y agricultura y dirigió coros. También en parroquias difundió el canto gregoriano como había hecho en Francia y en Ecuador. Originó que el Pbro. Tristán Venegas lo introdujera allí en 1882 y publicara una *Colección de trozos escogidos*. En 1888 con su coro de alumnos realizó las celebraciones en Santiago de la beatificación del Venerable Juan Bautista de La Salle. En su funeral, además de los Hermanos y de los socios de las Conferencias de San Vicente de Paul, fue notable la presencia del clero en aprecio por su aporte al canto litúrgico.



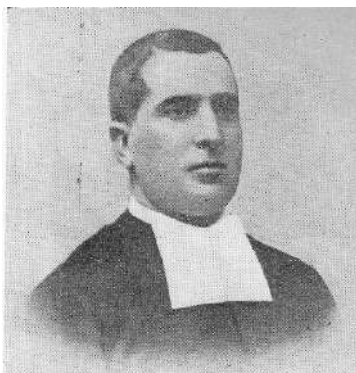
El Hno. Ermenoldo (Hno. Ermenold, José Cotarelo López, Carabillo; diócesis de Lugo en Galicia, España 1844-30.10.1909 Santiago, Chile), comerciante, al conocer a los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Nueva York, tomó el hábito y recibió nombre religioso inglés. En 1872, en Ecuador, lo castellanizó. Preparaba tan bien la tradicional reflexión matinal previa a las clases, que se paraban transeúntes

a escucharlo junto a las ventanas. Por motivos de salud fue enviado a Santiago en 1878 a la Escuela Nuestra Señora de la Esperanza, en el local de la Obra Pía de Zambrano. Atraía a los niños en la reflexión matinal y en la catequesis con lenguaje sencillo y amable sobre Dios, las virtudes cristianas, el trabajo y el amor a la patria. Conquistaba

a todo auditorio con ejemplos sabios y piadosos. En 1885 fue siete meses director de la Escuela San Vicente en Valparaíso. Atrajo a la congregación a Roberto Sepúlveda e Ismael Túrriz, futuros Hermanos Nehemías y Luciano José. Por su ascendiente espiritual, fue enviado en octubre como subdirector del Noviciado. Desde 1893 dirigió la Escuela Nuestra Señora de la Esperanza, duplicando en cinco años su alumnado. Hacía resplandecer la capilla en las fiestas litúrgicas. Publicó con aprobación, en 1886, *Visperas y completas del Oficio Parvo de la Santísima Virgen*, obra usual en el movimiento juvenil Congregación Mariana. De 1897 a 1908, como director de la escuela primaria San Luis Gonzaga, al notar mucho analfabetismo en los obreros padres de sus alumnos, con acuerdo de su comunidad religiosa, además de agregar patronato para los egresados, creó un curso vespertino para adultos y un centro social, donde explicaba la reciente encíclica sobre la injusta situación de los obreros, *Rerum novarum*, y preparaba a los sacramentos. Para empleados de comercio y de la banca interesados destinó los jueves y domingos en horario vespertino. Si al periodista católico Carlos Silva Vildósola le ocurría un contratiempo en sus campañas de opinión, acudía a animarlo en su despacho. Era fiel a los actos de comunidad a pesar del cansancio, cuidaba las necesidades materiales y espirituales de sus Hermanos y pedía perdón si consideraba haber dado una corrección fraterna sin bastante bondad. En enero de 1909, el visitador provincial Hno. Xavier-François lo quiso aliviar enviándolo a otra obra, pero ante su vehemente y humilde petición de mantenerlo en la comunidad, donde quedaba de director su exalumno el Hno. Luciano José Túrriz, accedió bondadoso. Una tarde sufrió una angina de pecho y, recibidos los sacramentos, falleció. Duradero ha sido el agradecimiento de los líderes obreros que formó, de sus exalumnos y de quienes han atribuido favores de Dios a su intercesión.

El Hno. Honorato (Hno. Ludolf Honoré, François Ayrál Ayrál; Gabres en Lassouts, Departamento de Aveyron, Francia 1860-1932) ingresó al Noviciado de Talence en 1877. Obtuvo diploma de maestro en 1884. Enseñó en Talence, Angulema y Burdeos. Llegó de Francia

en 1892. En 1893 dirigió el Colegio San Juan Evangelista y de 1894 a 1898 inició el Colegio San Jacinto. De 1901 a 1911 inició la Escuela Normal del Arzobispado. Logró como abnegado capellán al Pbro. Carlos Casanueva, futuro rector de la Universidad Católica fallecido con fama de santidad. En 1906, con egresados, organizó una agrupación con la originalidad de unir fines mutualistas, profesionales y apostólicos llamada desde 1914 Sociedad Nacional de Profesores Católicos y desde 1924 Sociedad Sindical de Profesores Católicos de Chile, para integrarse al movimiento sindical católico, que busca el desarrollo personal de los trabajadores y la armonía con la parte patronal, exigiendo sus derechos. Hasta 1914 dirigió la Escuela Industrial San Vicente, de Puerto Montt. Después, inició en Santiago la Colección H.E.C. de manuales pedagógicos y escolares con gran influjo educativo y cristiano.



El Hno. Emilio (Hno. Lucius Émile, Jean-Louis Dufau Camy; Bayona, Francia 1870-27.7.1945 Santiago, Chile), terminados sus estudios primarios con los Hermanos, entró al Noviciado. A los 16 años obtuvo el diploma elemental de maestro y enseñó en el Noviciado Menor de Mauléon. Desde los 21 años hizo el servicio militar. En segundo año, siendo

sargento, ganó el cargo de secretario del Estado Mayor en Burdeos, se distinguió por su cultura y moral, y estudió en la universidad. Acudía a la vecina comunidad religiosa y siempre entregaba su sueldo. Su licencia lo declara “capaz de ser un brillante oficial”. De 1895 a 1902 enseñó en el Escolasticado de Mauléon, donde influyó espiritual e intelectualmente en los estudiantes. En 1900, en la Exposición Universal de París, contribuyó a la premiada presentación de la obra lasaliana. Obtuvo diploma para enseñanza secundaria en 1897, y en 1901 aprobó los estudios religiosos en la congregación. De 1902 a

1905, dirigió la escuela de Orthez. Al expulsarse de las escuelas en Francia a los religiosos, vino a Chile y dirigió el Colegio San Jacinto. En 1906 afrontó el terremoto destructor la zona central del país. Aprendió español, se adaptó y animó a todos. Desde 1907, integró el Consejo Diocesano de Instrucción Primaria, donde colaboró en la revisión de los programas de estudio de las escuelas católicas e inició el Colegio La Salle, que dirigió bien hasta 1914. En 1908, fue visitador auxiliar, y titular de 1915 a 1917. Era amable, espiritual, prudente y ejecutivo. Enseñaba pedagogía a los escolásticos. En 1914, al comenzar la Gran Guerra, unos doce Hermanos partieron a Francia a acuartelarse. Envío a la Universidad Hermanos no perseverantes, mejoró las condiciones de admisión y la formación. Desde 1918 a 1925, fue el último Director de la Escuela Normal, salvo en 1924, cuando lo fue el Hno. Cirilo. El Arzobispo prefería fundar colegios para enfrentar el materialismo de los liceos fiscales. Como visitador, en 1921 fundó la Asociación de Exalumnos. Su presidente en 1922, con varios delegados participó en la organización del I Congreso Nacional de la Juventud Católica, con unos 10.000 miembros dispersos en cofradías y movimientos apostólicos, quienes colaboraron en organizar la Unión de Centros Juveniles Católicos, clave en la fundación de la Acción Católica en 1931, que renovó la catequesis de niños, adolescentes y adultos hasta 1960. En 1926, invitado por el rector Pbro. Carlos Casanueva, dio en la Universidad Católica el primer curso de pedagogía. El Arzobispo lo llamó a la Comisión Directiva de la Semana de Educación realizada en 1930 y, al crearse en 1931 la Academia de Ciencias Pedagógicas, lo hizo miembro, antecedente de la creación de su Escuela de Pedagogía, en 1942. En 1930, Francia lo hizo Caballero de la Legión de Honor. En 1927, dirigió hasta julio el Instituto Arturo Prat de San Felipe y después la Casa Talleres de San Vicente. Fue nuevamente visitador de 1928 a 1940. En 1932, el Arzobispo Horacio Campillo lo hizo consejero de la Dirección de Educación Catequística. Obtuvo validez de los estudios de la casa de formación, que se llamó Instituto de La Salle. Los Hermanos lo sentían alegre, fácil de obedecer, y los superiores valoraban su sumisión casi militar. Era hombre de Iglesia

no encerrado en su congregación. Dirigió de 1941 a 1943 el Instituto San José de Temuco, y después la comunidad de la Sagrada Familia para los Hermanos ancianos. Era amable y adorador del Santísimo. Soportó paciente diez años una psoriasis extensa, que al morir le había dejado 55 llagas.

El Hno. Celso (Hno. Celse de Jesús, Joseph Beaucé, Fleurigné en Bretaña; Francia 1871-3.6.1925 Moulins, Francia) ingresó en Nantes al Noviciado Menor con trece años. Pasó al Noviciado en 1886, obtuvo diploma elemental de maestro en 1887 y superior en 1890. Memorizó las tragedias de Racine *Esther* y *Athalie*. Buen dibujante, calígrafo y violoncelista, era solista en liturgias. De 1890 a 1893 enseñó en el Noviciado Menor; después obtuvo de una vez el bachillerato en Ciencias, en Matemáticas y en Filosofía. Mientras enseñaba en el Internado Saint Joseph, donde aprendió y enseñó español, obtuvo Licenciatura en Química en 1903, en Matemática en 1904 y en Física en 1905, en la Universidad Católica de Angers. Con un curso de preadolescentes alcanzó tan bajos logros que tuvo desaliento, superado en la oración y dejándose aconsejar. Los alumnos del curso terminal, incluidos los de esa cohorte, obtuvieron resultados superiores al promedio en estudio y ejemplo cristiano. Era simpático, de seriedad religiosa y de saber comunicativo y sonriente. Pasaba años sin castigar alumnos, bastándole una sonrisa o una mirada triste para generar buenos propósitos. Desde 1907, estuvo en la Casa Generalicia en Bélgica colaborando con el Hno. Paul-Joseph, primer director del “Bulletin des Frères des Écoles Chrésiennes”. Participó en el Segundo Noviciado, renovación espiritual de Hermanos de mediana edad. Se ofreció para misiones. Llegó a Chile en 1909 como subdirector del Colegio La Salle y en 1914 fue prodirector. Promovía los sacramentos y las visitas de alumnos a la capilla, la Obra de la Propagación de la Fe, la Archicofradía del Santísimo Niño Jesús, la Congregación Mariana, la Conferencia de San Vicente de Paul, los catequistas voluntarios. Al observar manuales escolares tendenciosos, escribió *Curso de física*, *Lecciones de historia natural*, 2º curso de *Historia de Chile*, *Zoología* para IV año de humanidades, *Biología general* para

V y *Curso de literatura*. Era fiel a los actos religiosos comunitarios, atento a las personas y a las actividades de la casa. Sus conferencias eran evangélicas, prácticas y gratas. Dedicaba tiempo al diálogo con cada Hermano, apoyándolos en su salud, estudios, clases, inquietudes y penas. Al tratar con padres de familia, era breve, correcto y directo. En 1917, fue director de la Escuela Normal. Entrenó a los futuros maestros principalmente en la enseñanza de la religión y en la reflexión matinal antes de clase. De 1918 a 1922, fue visitador. Consideraba cumplir la regla como condición para evangelizar y conquistar vocaciones consagradas, y la oración mental indispensable para combatir el absorbente empleo educativo. Publicó *Cien máximas tomadas del Santo Evangelio* con pauta pedagógica, obra elogiada por el rector del Instituto Católico de París, hoy Universidad Católica de París. Salía de paseo con los aspirantes para fomentar herbarios e insectarios, exposiciones de artes plásticas y manuales, declamación, teatro y coros. Impulsó museos de zoología, botánica y mineralogía, y el intercambio con otros distritos y con universidades extranjeras. Prolongó el Escolasticado para no enviar Hermanos a la comunidad sin preparación suficiente. Se mantenía actualizado sobre la historia y literatura del país y en materias religiosas y pedagógicas. Visitaba varias veces al año las comunidades, animando a la oración como fundamento de la vida religiosa y apostólica, sembrando buen espíritu y alegría. Fundó la revista *El mensajero del Niño Jesús* con crónica ilustrada de los centros educativos, resultados de exámenes, el tesoro espiritual de obras buenas ofrecidas por miembros de la Archicofradía del Santísimo Niño Jesús y la marcha de la Cruzada Eucarística. En 1923, fue llamado a trabajar en la Casa Generalicia y fue elegido delegado de Chile al 34° Capítulo General, del cual fue secretario. Fue visitador de Moulins-en-Bourbonnais. El Hno. Cirilo, que murió con fama de santidad, dijo de él que fue el Hermano más completo en virtud y saber que había conocido en Chile.



El Hno. Juventino (Hno. Juventin, Louis-Léon Francés Fargal; Bournazel en Rodez, Francia 1874-30.11.1955), con diploma elemental de maestro enseñó en Saint-Rémi de Burdeos y desde 1895 en el Noviciado Menor de Talence. Obtuvo diploma superior de profesor y bachillerato científico, entonces reservado a talentosos. En 1900, por su saber y espiritualidad, fue subdirector

del Escolasticado y elevó el nivel de los estudios. Al prohibirse los estudiantados congregacionales, en 1904 estudió español para ir a misiones. Llegó en 1907 como subdirector de la Escuela Normal. De 1908 a 1911, dirigió la Escuela Arturo Edwards en Valparaíso, la que destruida en el terremoto de 1906, funcionó hasta 1909 en el cerro Mariposa. Con ayuda de doña Juana Ross de Edwards, agregó en 1910 el Colegio Agustín Edwards, comercial pagado, cuyos exalumnos han sido apreciados en empresas por su eficiencia y honestidad. De 1912 a 1914 inició el Liceo Blanco Encalada, donde estableció la Congregación Mariana; al volver, de 1918 a 1923, incorporó la Conferencia de San Vicente de Paul, y de regreso nuevamente de 1930 a 1934 sus exalumnos organizaron la Federación de Exalumnos de La Salle. Por entonces fueron alumnos el después Cardenal Raúl Silva Henríquez, el cirujano Rodolfo Armas Cruz y otros profesionales prestigiosos. De 1915 a 1917, dirigió el Instituto Comercial Zambrano y de 1924 a 1929 el Instituto San José de Temuco, donde hizo construir comedores y una capilla tan hermosa que, al fundarse la diócesis, fue catedral provisoria. En 1935 y 1936 dirigió el Colegio Agustín Edwards. Pidió ser liberado de la dirección y quedó en Temuco como subdirector y cajero, de 1937 a 1951. Por razones de salud fue trasladado a la comunidad de la Sagrada Familia. Mostraba trato distinguido, conversación amena y jovial. Sus alumnos apreciaban su valentía en las responsabilidades y su disponibilidad para servir.

No regresó a Francia. Era asiduo al sagrario y a la gruta de Lourdes antes de quedar postrado los últimos cuatro años, rosario en mano.

El Hno. Nehemías (Juan Roberto Sepúlveda Pérez; Valparaíso 1875-28.8.1938 Santiago) estudió en la Escuela Nuestra Señora de la Esperanza, pasó al Noviciado en 1888 y profesó en 1893. Enseñó en su misma escuela, luego en San Luis Gonzaga y en el colegio San Jacinto, donde creó los retiros espirituales cerrados para los alumnos terminales. Allí sus exalumnos muchos años después recordaban el empeño con que hacía la reflexión matinal previa a las clases y enseñaba religión. Nunca se impuso en clase solo por su carácter, sino que ganaba a su auditorio por su gran talento pedagógico y por la variedad de sus conocimientos; y con su afecto sin debilidad y gran sentido de justicia, ganó también sus corazones. Formó profesores en la Escuela Normal del Arzobispado en 1905 y 1906, pasó a Casa Talleres de San Vicente en 1907 y fue director de 1928 a 1934, donde supo cómo cada maestro, contra maestra, vigilante y aprendiz cumplía sus obligaciones. Cuando fue subdirector, le correspondió al mismo tiempo dirigir la vecina Escuela Manuel José Irrarázaval, de donde surgieron sacerdotes redentoristas por tener capellanes de la cercana basílica de San Alfonso. Dirigió la escuela San Carlos de 1908 a 1913. Participó en el Segundo Noviciado en Roma en 1914 y volvió como director de la escuela San Luis Gonzaga de 1915 a 1917. Animaba con fervor la Cruzada Eucarística en educación primaria y la Congregación Mariana en secundaria. Promovía con buen éxito vocaciones sacerdotales y religiosas. En el Instituto Zambrano, fue subdirector en 1921 y director de 1922 a 1927. Al cuidar dormitorios en internados, dormía sentado. Practicó rudas mortificaciones hasta sus últimos días. Dirigió la Escuela Nuestra Señora de la Esperanza de 1935 hasta su muerte, lamentándose por no poder atender las necesidades de los Hermanos por la estrechez de presupuesto. Al dirigir escuelas y colegios, exigía a los Hermanos con el ejemplo y la palabra cumplir la regla y sus deberes profesionales. Los remplazaba en clase cuando estaban enfermos o cansados. Cuidaba el bienestar de la comunidad, mostraba alegría en los recreos, innovó al repartir

dulces a los Hermanos en los paseos comunitarios, pero era severo con los que no mostraban voluntad de cumplir la regla. Antes de la oración comunitaria matinal, recorría las estaciones del Camino de la Cruz y en el día visitaba a menudo el Santísimo Sacramento. Su imagen de santidad entre los Hermanos permanece proverbial.



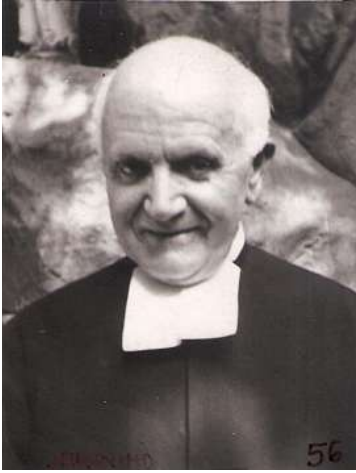
El Hno. Rafael (Maximiliano Túrriz Jiménez; Valparaíso 1877-27.11.1943) se presentó al Noviciado Menor de Providencia en enero de 1891 y en mayo fue admitido en el Noviciado. En 1893 comenzó su apostolado en Casa Talleres de San Vicente. En 1899, en la Escuela San Luis, continuó el centro social creado dos años antes por el Hno.

Ermenoldo para dar a obreros formación sacramental y en cuestiones sociales, realizando obras en el barrio con un grupo de cooperadores de La Salle. En Valparaíso, trabajó hasta 1901, y luego fue enviado a Santiago entre los iniciadores del Instituto Zambrano de enseñanza comercial. En 1903, supo que el Hno. Hermenegildo había quedado ciego, sintiéndose inútil y aislado. Empezó a ir los días festivos a la casa de Providencia para darle una jornada de paseo y distracción, lo cual practicó hasta que dicho Hermano falleció en 1925. En 1905, presentó en el I Congreso Eucarístico de Santiago una ponencia sobre *La asociación de preceptores católicos*, para explicar el proyecto del Hno. Honorato desde la Escuela Normal del Arzobispado, iniciado en 1906, y al enseñar allí en 1913 y 1914 le dio gran apoyo. En 1909, prosiguió su labor en la Escuela San Luis Gonzaga. Consiguió valiosa ayuda con su amabilidad ante el presidente de la Sociedad de Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino; entre otros adelantos, una biblioteca que adornó con imágenes de santos Hermanos, al servicio de la comunidad religiosa y de los estudiantes adultos. En su clase reinaban la piedad, el trabajo y el orden. El entusiasmo que ponía

para estar siempre de buen humor tanto en su vida religiosa como en los momentos de expansión era notable. Fue destinado en 1913 a la Escuela Normal del Arzobispado, donde sus alumnos trabajaron en forma convencida, creciendo en ciencia y virtud. Con renovada pedagogía, fue de 1915 a 1917 subdirector en la Escuela San Carlos y director en 1923 a 1930, aunque él prefería desempeñarse como un simple maestro. De 1918 a 1921 fue subdirector de la Escuela San Luis y formó con los alumnos mayores los Cooperadores de La Salle, que realizaron una excelente obra social en el barrio. Fue prefecto de disciplina en Casa Talleres de San Vicente de 1930 a 1941, tras lo cual volvió a San Luis como subdirector. En 1934 representó a los Hermanos de Chile en el Congreso Eucarístico Internacional de Buenos Aires y, al regreso, informó sobre los centros de los Hermanos y otras obras católicas en Argentina. Fue desde 1930 titular del curso superior de Casa de Talleres de San Vicente, además de prefecto de disciplina, y desde 1938 prefecto de piedad hasta 1941. Ya no solo acompañaba a sus alumnos a retiro espiritual, sino que lo dirigía junto al sacerdote. En 1943 pasó un mes en la enfermería con gran pérdida de sueño y un tumor purulento muy doloroso, que soportó sin una queja hasta recibir la extremaunción.

El Hno. Paulino (Lucas Vásquez Pizarro; Llay-Llay en Valparaíso 1878-8.3.1932 Santiago) estudió en la escuela Nuestra Señora de la Esperanza, donde fueron maestros suyos los Hermanos Ermenold y Ruperto Silva, director del Noviciado y Escolasticado de 1926 a 1928. Pasó al Noviciado Menor y profesó en 1895 junto al Hno. Rafael. Enseñó en las escuelas San José o Arturo Edwards de Valparaíso, quedando en Santiago sucesivamente en las escuelas San Carlos, San Luis Gonzaga y Miguel Rafael Prado. Atendía especialmente a los menos dotados de recursos materiales e intelectuales. Corregía en forma clara, bondadosa y con algo de picardía. Desde 1900 a comienzos de 1906 trabajó en el Colegio San Jacinto, en calle Rosas. Estuvo cuatro años en el Instituto San José de Temuco y dos en el Instituto Arturo Prat de San Felipe. Sus exalumnos de Temuco atestiguaron que, sin mostrar mortificaciones extraordinarias, era de

piedad profunda y abnegación constante, con la bondad acogedora del amigo que abre el corazón a la confianza y adquiere el derecho a decir y preguntar todo. Como director desde 1913 en la Escuela Nuestra Señora de la Esperanza o Francisco Javier Ruiz Tagle, los niños aprovecharon hasta tal punto las enseñanzas de sus maestros que en los certámenes catequísticos organizados entre las cinco escuelas lasalianas de la capital sus alumnos ocupaban a menudo el primer lugar. Fue semillero de vocaciones sacerdotales y religiosas. Penetrado del carisma lasaliano, fue nombrado director del Noviciado Menor para adolescentes que aspiraban al Noviciado. De 1920 a 1926, dirigió el Colegio Agustín Edwards, donde daba clases, visitaba las aulas, tomaba exámenes, recibía a padres y apoderados, preparaba a los niños para la comunión eucarística, dirigía el canto en la capilla, animaba la Congregación Mariana. Por las noches, atendía las clases a adultos o presidía reuniones de exalumnos. Daba a los exalumnos y a los obreros seria formación en la fe y en la moral personal y social, en círculos formados para el estudio; inculcaba a los jóvenes obreros lecturas escogidas para asentar convicciones cristianas sobre las cuestiones sociales. En comunidad, era un animador siempre alegre. Dirigió la Escuela Miguel Rafael Prado de 1927 a 1932, donde empezó a experimentar los primeros síntomas de la enfermedad al corazón de la que falleció por infarto al miocardio. En su funeral, los jóvenes del Círculo de La Salle reclamaron el honor de conducir el carro mortuario hasta el lejano Cementerio Católico, donde tomaron la palabra pobladores, representantes de la Sociedad Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino, el presidente de los Círculos de la Juventud Católica, el presidente de la Sociedad Sindical de Profesores Católicos de Chile y el cura párroco, que ofreció un servicio solemne de octavario por el querido difunto. Algunas semanas después, los exalumnos de Valparaíso, Temuco y Santiago, al término de una misa celebrada en la capilla del cementerio, colocaron una placa conmemorativa en su tumba.



El Hno. Jerónimo (Hno. Jérôme Rupert, François-Jérôme Rouzaud Sicre; Mérens en diócesis de Pamiers, Francia 1886-22.10.1956), a los doce años conoció la congregación por boca del Hno. Léandris, futuro asistente del Superior General, de paso en Mérens. Ingresó en 1898 al Noviciado Menor de Pibrac. Nunca dejará la devoción a su Santa Germana Cousin.

En el Escolasticado, obtuvo su diploma elemental de maestro. Trabajó en las escuelas de Toulouse, Saint-Aubin y Dalbade. Allí fue su director el eminente pedagogo Hno. Libérat-Marie, futuro visitador del distrito de Toulouse, en quien los Hermanos jóvenes encontraron luz y apoyo en los años de persecución antirreligiosa de 1904 a 1906. En 1906, con otros cinco Hermanos partió a España, fiel a su vocación. En Pons, Cataluña, fundaron una escuela patrocinada por un párroco que los instaló en un local que había sido un teatro con salón de té, que en un año convirtieron en escuela. Doce años hablando catalán, fue el brazo derecho del director, el Hno. Liefroy-Benoît, excelente religioso, poeta de talento pero tan distraído que llegaba atrasado a todas partes. El Hno. Jerónimo suplía sus ausencias y promovía el buen espíritu en la comunidad. De 1917 a 1919, enseñó en el Noviciado Menor de Mollerusa. Ganaba de golpe a su auditorio con su saber, la claridad de su enseñanza, su carácter siempre jovial, afable y distinguido, el fuego animador de su reflexión matinal y sus catequesis. En la mitad del año escolar lo enviaron a un colegio en Calaf que pasaba por una situación crítica. Alumnos difíciles lo hicieron sufrir, alguna vez hasta las lágrimas, aunque después fueron los más agradecidos, y a los dos años los superiores lo nombraron director. Con mucho tacto y por el bien de la obra, dejó a su predecesor la jefatura de la primera clase y la representación delante del público. Después, fue enviado a la escuela

de Monistrol-de-Montserrat, a los pies de la montaña santa de María llamada la Moreneta, Patrona de Cataluña. Ahí tampoco faltaron las dificultades de 1923 a 1929, pero paciente y prudente, acertó. En 1929, fue director del Noviciado Menor de Mollerusa. Desde su llegada tuvo sintonía con los adolescentes; mejoró los locales, el régimen alimenticio, los programas de estudio, la solemnidad de las fiestas religiosas y, sobre todo, puso intenso cuidado en su progreso moral. Para transmitir el espíritu de La Salle fue dos años director del Noviciado en Mollerusa, donde con el ejemplo y la palabra en público y en privado transmitió las virtudes necesarias mediante el apostolado educativo. Al sobrevenir los movimientos políticos de 1931, los Hermanos Superiores trasladaron a los mejores estudiantes a Pibrac, en Francia, luego de unos días de despedida de sus familias. Casi todo ellos decidieron ser Hermanos. El Hno. Jerónimo fue enviado nuevamente a Monistrol como director, porque urgía una buena conducción. Allí era el primero en ponerse el delantal para los trabajos grupales de limpieza. El objeto preferido de sus cuidados eran los primeros comulgantes y los grupos piadosos y apostólicos. El orden se fue restableciendo por influjo de su vida de santidad, renuncias y entrega, y en 1932 y 1933 volvió la prosperidad pasada. Tuvo que cambiar con empeño el catalán por el español al ser enviado en noviembre como director al Noviciado de Ñuñoa, en Chile, donde ejerció su ascendiente espiritual y su discernimiento. Entre sus novicios de entonces están el profesor de aspirantado Hno. Javier Jiménez, fallecido en accidente vial (†1954), el apostólico promotor vocacional y piadoso director de coros Hno. David (†1987); el encargado largos años de la promoción vocacional Hno. José Gregorio (†1996); el futuro visitador de Chile Hno. Marcelino Luis Gangas (†2004), el Hno. Santiago Fermín (†2011), muerto con fama de santidad. En 1939, el arzobispo de Santiago Horacio Campillo bendijo en la Casa de Formación la gruta de Lourdes, construida por iniciativa suya por don Francisco Tornel, padre del Hno. Ladislao Juan. En 1940, fue nombrado visitador auxiliar, pero al suplicar ser descargado de esa responsabilidad al año siguiente, llegó a dirigir el colegio de Talca de 1941 a 1949. Terminó la construcción del pabellón de la

calle principal 1 Oriente para sustituir el anterior, destruido por el terremoto de 1939. Hizo embaldosar el patio principal e inició la construcción de la amplia y hermosa capilla, bendecida en 1944 por el obispo de Talca don Manuel Larraín Errázuriz, futuro presidente del Consejo Episcopal Latinoamericano, que mucho lo apreció, como también las autoridades civiles, por la calidad formativa del colegio. Instaló en el patio central la imagen de Jesús ofreciendo su corazón. En 1950, fue en el Colegio Agustín Edwards nuestro mejor profesor de francés que se recuerda. Pasó un corto tiempo en Temuco y, finalmente, en Talca como ecónomo, contable y cajero; padeció dolorosas enfermedades y terminó en la comunidad Sagrada Familia, donde murió con fama de santidad.



El Hno. Teodoro (Hno. Jurson Théodore, Auguste Urbain Soulié Vaïsse; en Centrès, diócesis de Rodez, Francia 1886-13.9.1961 Santiago, Chile) inició en 1901 su noviciado en Talence, bajo la dirección del Hermano Lucil-Marie. En 1902, pasó al Escolasticado, durante el cual obtuvo su título de maestro, y en julio de 1903 inició su trabajo docente en la escuela de Cadillac.

Al comenzar en 1904 la expulsión de los religiosos de las escuelas decretada por el ministro Combes, optó por venirse a Chile. Se embarcó en el grupo de discípulos del Hno. Lucil-Marie, trasladado como director de Noviciado en Chile, y con el Hno. Xavier-François, director del Escolasticado, que de 1905 a 1914 sería el segundo visitador del distrito de Chile. En total, 31 Hermanos del distrito de Burdeos viajaron en tres grupos que arribaron a Chile en octubre, noviembre y diciembre de 1904. En octubre llegó con el Hno. Cirilo. Después de desembarcar en Buenos Aires, atravesaron la cordillera de los Andes a lomo de mula.

Fue profesor en el Escolasticado en la casa de calle Providencia hasta 1906, mientras aprendía el español. Luego enseñó en Casa Talleres de San Vicente, en el Instituto Zambrano, en el Colegio La Salle. Pasó en 1907 a la Escuela Normal del Arzobispado, que funcionaba en la Obra Pía Zambrano, frente a la Estación Central de trenes al sur, pero en mayo fue enviado al Colegio La Salle y volvió en 1912 y 1913 como formador a la Escuela Normal, esta vez en el barrio Bellavista. Dirigía coros polifónicos escolares, incluyendo misas de autores europeos y de algún chileno, y en la orquesta gustaba tocar el contrabajo. Compuso textos de Historia y Geografía de Chile, un *Atlas de Chile* en tres tomos, un *Manual de agricultura* en dos tomos, después empleado en las escuelas agrícolas oficiales. Permaneció en Valparaíso de 1914 a 1935 enseñando ciencias y técnicas comerciales: contabilidad, estenografía o taquigrafía, matemática comercial, español, inglés y francés, salvo en 1921, cuando dirigió la Escuela Manuel José Irrarrázaval. Al fin del año escolar invitaba a los gerentes de bancos y otras empresas como miembros de la comisión de exámenes del curso comercial y a firmar los certificados y diplomas entregados; así los egresados recibían pronto ofertas para acceder a importantes empleos. En 1922, dirigió la Escuela Arturo Edwards, y de 1932 a 1934 también el Colegio Agustín Edwards. En su permanencia de 21 años en el Colegio Agustín Edwards, solo interrumpida por el Segundo Noviciado de nueve meses entre 1929 y 1930 en Lembecq, Bélgica, promovió la adoración nocturna entre los exalumnos, animó la Congregación Mariana de alumnos y de exalumnos, inició la Conferencia de San Vicente de Paul, grupos en los que suscitó vocaciones laicales, sacerdotales y religiosas. Además de enseñar religión, otras asignaturas según la necesidad, de dirigir un coro polifónico y de crear la Orquesta La Salle, fundó para los alumnos mayores un centro de estudios sociales, filosóficos y religiosos, donde se reflexionaba sobre las encíclicas sociales pontificias. Alumno suyo fue el primer *Signum Fidei* consagrado en Chile, José Miguel Silva Sánchez, que enseñó gratis gimnasia tanto en su colegio como a los huérfanos de la Casa de la Providencia. Ese enorme trabajo no impedía sus ejercicios de comunidad ni sus frecuentes visitas a la

capilla, algunas antes de irse a dormir después de su labor nocturna hasta casi medianoche. Veneración de discípulo le manifestó siempre el cofundador de USEC (Unión Social de Empresarios y Ejecutivos Cristianos), Santiago Brurón Subiabre, quien, al enviudar, fue sacerdote y ejerció como acompañante espiritual en el Seminario de Santiago, por lo cual la prensa con razón lo llamó “el cura abuelo”. El Vicario General de Valparaíso y fundador de quince hogares de menores Refugio de Cristo, Pbro. René Pienovi, atestiguó: “El secreto del Hno. Teodoro fue que, a pesar de su seriedad y exigencia, cada uno de sus alumnos podíamos decir: el Hno. Teodoro me quiere”. En 1935, pasó al Instituto Zambrano y en 1938, a la Escuela Agrícola Las Condes. De 1941 a 1943, dirigió la Escuela Agrícola San Vicente. En 1944, fue enviado a la Escuela San Luis Gonzaga, que dirigió de 1947 a 1950, donde sufrió por abusivas tácticas de los sostenedores representantes de la Sociedad de Escuelas Cristianas de Santo Tomás de Aquino, que pocos años después llevaron a los Hermanos a prescindir de su servicio y retirarse de sus escuelas. En 1951, pasó a la Escuela Domingo Matte Mesías, de Puente Alto, con 1.800 alumnos, donde tuvo la tuición de algunos niveles primarios y de los talleres de enseñanza técnica. En 1957, dirigió en Valparaíso la Escuela Arturo Edwards. Por último, dirigió en Santiago la Escuela San Lázaro. Cuando este autor estudiaba en la cercana Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica y tenía clase mañana y tarde, almorzaba en la Escuela San Lázaro. Después de almuerzo, teníamos el clásico recreo caminando en dos filas cara a cara hacia adelante y hacia atrás en el patio vacío, juntos los Hermanos visitantes y la pequeña comunidad de la escuela, y siempre iniciaba la conversación comentando la vida del santo ya leída en la mesa, por turnos. Un día que su comunidad había recibido al confesor, murió instantáneamente atropellado por un trolebús cuya bocina no escuchó por su sordera. El Hno. Teodoro recibió en 1950 las Palmas Académicas de Francia y de Chile; en 1956, la Medalla al Mérito Bernardo O’Higgins por servicios distinguidos en la educación durante 52 años. En 1962, los exalumnos colocaron en el colegio de Valparaíso una placa recordatoria de bronce con su efigie en bajorrelieve.



El Hno. Anselmo (Hno. Jacinthe Anselme, Paul-Julien Mourareau; Pareille en Ariège, diócesis de Pamiers, distrito lasaliano de Toulouse, Francia 1894-9.8.1975) no ingresó a la congregación en Francia, donde estaban prohibidos en 1909 los noviciados, sino en España, en el Noviciado Menor de Lés, en Val de Arán, Cataluña. Pasó, en 1910, al Noviciado de Irún en Guipúzcoa, País Vasco, y en 1911 al Escolasticado de

Lembecq-lez-Hal, Bélgica, donde estudió tres años. Su miopía creciente no frenaba su afán por la lectura. Para disimularla mientras leía en el comedor, memorizaba largos textos, incluyendo los puntos en que debía dar vuelta la hoja. En 1913, volvió a Toulouse, de donde fue enviado a Seo de Urgel, donde trabajó dieciocho años. Hizo profesión perpetua en 1921 en Mollerusa, Cataluña. Hasta 1927, en Manresa, fue profesor, subdirector y director. Entonces pidió no recibir cargos, porque exigían cierta diplomacia ajena a su carácter. En 1935, fue el último Hermano francés llegado a Chile, donde enseñó cuarenta años en el Escolasticado. Antes de viajar, estuvo dispuesto a destruir sus 35 kilos de apuntes, pero felizmente el Hno. Director se lo prohibió. Se hizo fuerte en idiomas, teología, filosofía, historia, y enseñaba literatura, matemática, astronomía, física, química y biología. En sus apuntes de clase ahorraba tiempo, espacio y desgaste visual empleando para cada palabra el idioma en que resultara más corta: francés, español, catalán, inglés, alemán, latín o griego. Fue un formidable autodidacta, y consultaba a cuanto experto hallaba a su alcance. Este autor lo vio en el comedor de visitas acompañando predicadores de retiro espiritual que se habían mostrado en alguna plática concedores de la Biblia, filosofía o algún área teológica, enfrentados a cuestiones especializadas por este humilde religioso de poca apariencia. A veces actuó de organista en la capilla. Podía enseñar canto gregoriano y,

por diversión, en sus paseos por los corredores entonaba melodías solfeando cada sílaba. Siempre alegre y sencillo, de profunda piedad y gran caridad, daba gusto conversar con él en los recreos comunitarios. Escuchaba a cada uno con atención. Respondía feliz las preguntas sobre cualquier tema, y planteaba otras para animar al interlocutor a buscar por sí mismo la solución. Se percibía que el saber le servía para situarse siempre en contacto con Dios. Hacía largas visitas al Santísimo, en actitud intensamente comunicativa y humilde. En sus conversaciones, citaba naturalmente pensamientos de La Salle, Santa Teresa, San Agustín, San Juan de la Cruz, Santo Tomás de Aquino, San Bernardo y otros místicos. Cuando su corazón colapsó, dejó inolvidablemente admirados a quienes conocimos la extraordinaria elevación de su alma.



El Hno. Cirilo (Hno. Jucondien Cyrille, Sébastien Bousquet Soulié; Mas de Bories en comuna de Montsalés, departamento de Aveyron, Francia 1884-4.11.1965 Santiago, Chile) fue un creativo promotor de cultura artística y científica, de agradable trato, a quien era difícil imaginar como hijo de un jornalero que, cuando él tenía tres años, emigró a Argentina por necesidad y, a causa de expectativas que nunca

se cumplieron, trabajó cuatro años en molinos en Esperanza, cerca de Santa Fe, y solo gracias al cónsul de Francia en ese país pudo repatriarse con su familia. Ya bilingüe, estudió en la escolita lasaliana de Bègles, cerca de Burdeos, donde conoció al entonces Beato Juan Bautista de La Salle a través de sus maestros. Entusiasmado con su obra, entró al Noviciado Menor. Su director de Escolasticado en Talence, en 1902, fue el Hno. Xavier François, a quien encontró como visitador provincial de Chile cuando se expatrió ante las leyes

antirreligiosas francesas de 1904. Con su diploma elemental de maestro, trabajó en el internado de Saint Genès de Burdeos, donde aprobó en la congregación la primera serie de estudios religiosos. Viajó a Chile con otros dieciséis Hermanos a cargo de su antiguo maestro de novicios, el Hno. Lucil-Marie. Enfermo en Buenos Aires tras dieciocho días de mareos, y afligido por tristes impresiones de infancia, en vez de navegar a través del estrecho de Magallanes emprendió viaje a lomo de mula, con el Hno. Lucil-Marie, remontando el río de la Plata hasta llegar al ferrocarril transandino, para llegar en diciembre de 1904 a la comunidad de formación de Providencia en Santiago. Aquejado de crisis nerviosas que lo derribaban dejándolo inconsciente, recibió un negativo pronóstico médico que le auguraba pocos meses de vida. Los superiores lo confiaron en 1911 al capuchino P. Tadeo de Wiesent, en su sanatorio hidroterápico de Río Bueno, cerca de Osorno. Al ayudarlo varios meses en su servicio, llegó a ser experto enfermero, muy confiado en Dios, a veces calificado de milagroso por los médicos. Tenía para sus pacientes una paciencia y entrega exquisitas, cuya abnegación llegaba a veces al heroísmo, amaneciéndose frecuentemente, o levantándose de noche, estando él mismo muy fatigado por sus propios achaques, para acompañar e invitar al paciente a encomendarse a Dios. Decía: “Tendré toda la eternidad para descansar...”. Enseñó hasta 1912 en la Casa de Formación. De 1913 a 1925, dejó profunda huella como formador de profesores en la Escuela Normal, en calle Bellavista. El rector, Hno. Perrin-Thomas, le permitió introducir modificaciones, por ejemplo: realizar reuniones dominicales por la mañana, clases de dibujo en los cuatro primeros cursos, que la reflexión matinal fuese hecha por los normalistas del curso superior; asambleas literario-musicales desde las 16 horas durante una hora y media. Los Hermanos que ejecutaban algún instrumento musical debían ensayar durante la semana anterior para evitar improvisaciones de poca calidad. Su autoridad era serena, sin brusquedad ni palabras hirientes, algo sonriente. De 1926 a 1931, como hombre espiritual, fue director del Noviciado. Desde 1932 pasó a trabajar en la enfermería distrital. Pero, por carta, el Vicario General Francisco Fresno Ingunza, director del Secretariado Catequístico de

la Acción Católica, agradeció el aporte de los Hermanos para el éxito de la Semana Catequística de 1933, en que hicieron clases modelo el Hno. Cirilo a niños de 1° y 2° año de primaria; el Hno. Julio Gabriel (Hno. Samuel Salas Cornejo) a niños de 3° y 4°, y el Hno. Alberto (Hno. Jacinthe-Albert) a niños de 5° y 6° año. En 1934, el Hno. Cirilo fue subdirector del Instituto San José de Temuco, y lo dirigió de 1937 a 1940 con extraordinaria creatividad. Las visitas que recibía en el locutorio eran cortas, correctas y discretas. Al hablar al alumnado, si percibía murmullo, esperaba que volviera el silencio para proseguir. Si los alumnos reían con estrépito, él solo sonreía y, conseguido el silencio, proseguía. Introdujo en el colegio el Libro de Oro para estampar las actitudes positivas de los alumnos. Las anotaciones negativas disminuyeron en los libros de clase. Y, por otro lado, los alumnos esperaban con agrado su pasada por las clases, sabiendo que del H. Director habría palabras de felicitación, más que llamadas de atención. Desde 1935, animó el Ateneo San José con las academias científica, literaria y artística, y apareció la revista *Labor*, de 48 páginas ilustradas a cargo de los estudiantes con artículos libres en español, francés o alemán sobre temas literarios, históricos, deportivos, de humor, entre otros; desde 1936, pudieron colaborar alumnos de otros colegios lasalianos del país. El 9 de julio de 1937 hizo elogio a los héroes de la batalla de la Concepción el alumno de IV año Alejandro Hales, desde los 30 años Ministro de Agricultura, de Tierras y Colonización y de Minería, con distintos presidentes de Chile. En la despedida de VI año, en 1938, en la bendición con el Santísimo un alumno, a nombre de sus compañeros, hizo el acto de consagración a María Inmaculada. Desde 1937, la revista *Labor* fue mensual, y se sostenía mediante una suscripción anual de \$ 5. Con su siempre débil salud, trabajó desde 1941 en la enfermería de la comunidad llamada Sagrada Familia de los Hermanos en Chile con ejemplar abnegación, sin dejar de prestar servicio con conferencias o retiros a los distintos grupos en formación. Varios años dio catequesis a los novicios menores, actividad gratísima para él, muy valorada y solicitada por los Hermanos directores y por los alumnos. En sus conferencias a los Hermanos escolásticos, brillaba por su dominio

de los más diversos temas y por los interesantes ejemplos con los que los ilustraba. Según decía con humor en su vejez, había enterrado a todos los médicos que lo desahucieron. Quienes lo hemos conocido somos unánimes en considerarlo un santo y un sabio, prontos a atestiguarlo si la autoridad lo solicita.



El Hno. Luis Courtois (Hno. Corneille Louis, Louis Courtois Nicol; Lestriviam en la comuna de Plougoumelen, cantón de Auray, provincia de Bretaña, Francia 1893-11.3.1993 Kéroser, Francia), huérfano de padre a los cinco años, trabajó la tierra y a los dieciocho ingresó al Noviciado de Vimiera, en Guernesey; pasó al Escolasticado en 1913 y partió a Chile en noviembre de ese año. De 1914 a 1916 trabajó en Santiago en el Colegio de La Salle, y en el Instituto Zambrano de 1917 a 1920. Hizo votos perpetuos en

1921 y fue enviado a Talca, donde enseñó biología, química, filosofía y religión; y donde fue subdirector desde 1937. Fue director del Colegio Agustín Edwards de 1944 a 1949, y del Liceo Blanco Encalada de Talca, de 1950 a 1956. Este autor lo vio en el Edwards ir a la sala donde faltaba un profesor preguntar qué estaban tratando en ese horario y comenzar a interrogar, para proseguir con explicaciones sin perder tiempo. Se manejaba bien en ramos humanistas y científicos. Permanecía frente al colegio a la entrada y a la salida, saludando solo con un golpe de manos que nos demandaba a los alumnos hacer una venia antes de dirigirnos a las aulas o al despedirnos, para no perder tiempo con saludos individuales. Los sábados por la mañana recorría los cursos repartiendo las libretas de notas y dando un caramelo a los seis de mejores promedios, con el privilegio de poder llevarlo a

la boca en ese momento. A fin de bimestre, mantenía la costumbre de proclamar en público los primeros puestos en cada ciclo, con actuaciones artísticas y cómicas, algún canto o declamación en francés y una breve exhortación suya académica y cristiana. Al dejar de ser director, a los sesenta y tres años, fue encargado de cobros y cuentas, pero impresionaba verlo hacer aseo en los servicios higiénicos cuando no había alumnos en los patios. Recibió en 1956 la condecoración Orden al Mérito Bernardo O'Higgins en el grado de Caballero por 42 años de servicios distinguidos en educación. Volvió a Francia en 1973. Mantuvo activo apostolado epistolar especialmente con sus exalumnos, y ejemplar fidelidad a la comunidad religiosa. En sus veinte años en Kérozer prestaba los servicios a su alcance, se mantenía al tanto de la actualidad, hacía comentarios a veces socarrones y era apreciado por su presencia siempre amable y espiritual. Falleció de cien años cumplidos.

El Hno. Ladislao Juan (Domingo Tornel Quijada; Caimanes en comuna de Choapa, Aconcagua, Chile 1911-1970 Santiago) ingresó al Noviciado Menor de Ñuñoa en 1925, tomó el hábito en 1928, profesó en 1929 y pasó al Escolasticado. En 1930, fue formador en el Noviciado, mientras de 1932 a 1935 enseñó Artes Plásticas en el Noviciado Menor; en 1936 y 1937, fue subdirector del Noviciado. En 1938, fue ecónomo en el Instituto San José de Temuco y volvió en 1939 al Noviciado. Acompañó de 1940 a 1942 a los primeros chilenos que hicieron noviciado en Argentina, donde construyó una gruta de Lourdes y colaboró en diseñar la capilla. Era agradable en comunidad, capaz de defender la verdad sin herir a las personas, de pedir perdón y reconciliar contrincantes, a veces acudiendo al humor. En Talca, fue profesor de 1943 a 1951, colaboró en la construcción de la capilla y dirigió la de la casa de jornadas en Constitución. Para corregir faltas de los alumnos, les hacía pensar en sus consecuencias. En 1952, fue al Segundo Noviciado en Caracas. Desde 1953, adaptó el predio de La Florida para los aspirantes, escolásticos y Hermanos ancianos, y fue director general de la casa de 1954 a 1957. En el Colegio de La Salle fundado en 1954 en Ñuñoa, en el sector que

desde 1963 es parte de la comuna de La Reina, fue director de 1958 a 1960; después, subdirector, ecónomo y profesor. Organizó los sábados a un grupo de señoras que experimentaban necesidades sociales, a quienes daba formación cristiana y preparaba con ellas a sus hijos para la comunión, terminando el año en una Navidad familiar con actuaciones artísticas de sus padres y regalos aportados por familias del colegio. Al construirse desde 1960 la gran capilla, diseñó los paneles del artesonado con símbolos bíblicos y litúrgicos. Desde 1969, ejerció su paciencia con un creciente cáncer doloroso, hasta su muerte, con fama de santo.



El Hno. Santiago Fermín (Fermín Antonio Gaínza Elgueta; Concepción, Chile 1920- 2011 Córdoba, Argentina) entró al Noviciado Menor en 1935, tomó el hábito en 1937, profesó en 1938, salió del Escolasticado en 1939, y de 1948 a 1950 volvió como profesor. Hizo entre 1950 y 1951 el Segundo Noviciado en Bordighera. Después, en el Instituto Zambrano enseñó dibujo. Desde 1944, pintó

crucifijos tomando modelos de los benedictinos de Beuron, en Alemania. Enviaba dibujos a la revista lasaliana argentina *La Colmena*. Cuando llegó a Santiago fray Pedro Subercaseaux, O.S.B., iba a observarlo pintar en parroquias. Pasó a Argentina en 1947 como profesor del Noviciado y subdirector en 1950, y desde 1951 fue subdirector en su Noviciado Menor. Desde 1963, fue subdirector del Noviciado y director desde 1968 a 1980; siguió como profesor de Teología de la Vida Religiosa, volvió como director en 1987, y como profesor de 1990 a 2003. En 1978, participó en el Seminario de Espiritualidad Lasallana animado por el Hno. Michel Sauvage, en Quito. En 1980, ponderó el método de oración mental lasaliano en el Simposio Internacional

de la Oración, en Roma. Fue visitador auxiliar de 1983 a 1986. En 1984, se publicaron poemas suyos, un conjunto que llamó *Casi puro rezo*. Después, construyó para las cenizas de los Hermanos difuntos un columbario junto al Noviciado. Animó retiros y pintó en Chile, Bolivia y Perú. Pasó a Villa del Rosario como jubilado, en 2007. El Hno. Santiago Rodríguez Manchini documenta un proceso hacia su canonización.

CONCLUSIÓN

Evidentemente, la finalidad de conducir a la santidad se logra por distintos caminos según la personalidad y circunstancias de los educadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Concilio Ecuménico Vaticano II. (1970). *Constituciones, decretos, declaraciones, legislación postconciliar*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- García Ahumada fsc, Enrique (2013) *Historia de los Hermanos de La Salle en Chile*. Santiago de Chile: Dimacofi.
- De La Salle, San Juan Bautista (2001). *Reglas comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, en: *Obras completas de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Ediciones San Pío X.

Fecha de recepción: 27 de julio de 2019
Fecha de aceptación: 29 de julio de 2019

RESEÑAS

Edith STEIN. *La mujer. Su naturaleza y misión*. Burgos. Monte Carmelo, 2016. Traducción de Alberto Pérez Monroy, O.C.D. Introducción de Francisco Javier Sancho Fermín, 308 páginas.

Edith Stein (Breslau 1891-1942 Auschwitz), judía de formación piadosa, pero en su juventud atea feminista moderada, fue discípula del filósofo Edmund Husserl, fundador del método fenomenológico, de quien fue ayudante siendo estudiante en Gotinga. En 1916 fue una de las primeras alemanas en doctorarse en Filosofía y en Friburgo pasó a ser asistente de Husserl, primera mujer con tal cargo académico en Alemania. En tal función publicó, entre otras obras, un *Tratado sobre el Estado*. Durante la Primera Guerra Mundial sirvió en la Cruz Roja. Al parecer en 1918 y 1919 militó en el Partido Democrático. En 1919, durante la República Alemana vigente de noviembre de 1918 a 1933 por abdicación del káiser Guillermo II, llamada de Weimar por haber tenido su primera asamblea constitucional en dicha ciudad, aunque definió Berlín como capital, en su esfuerzo por obtener una cátedra universitaria, Edith Stein obtuvo del ministro de cultura esa posibilidad legal para las mujeres, aunque en la práctica no se cumplió por ir contra la costumbre. Al leer en 1921 la *Vida de Santa Teresa de Jesús escrita por ella misma*, se sorprendió ante un relato imposible de inventar, que por tanto debía ser verdad, por lo que leyó un misal y solicitó y recibió el bautismo. Dejó la universidad, dio un tiempo cursos privados y de 1923 a 1931 enseñó en la escuela de magisterio de las dominicas en Espira. De 1928 a 1931 recorrió Alemania y países vecinos como conferenciante. De esa época son los temas tratados en esta obra. En 1932 fue llamada como docente al Instituto Alemán de Pedagogía Científica en Münster. En 1933

ingresó de carmelita con el nombre de Teresa Benedicta de la Cruz. El 9 de agosto de 1942 fue martirizada en la cámara de gas por los nazis. Con su nombre religioso fue beatificada en 1987 y canonizada en 1998 como nueva Patrona de Europa. Se han editado en alemán al menos 17 tomos de sus escritos, que Editorial Monte Carmelo está traduciendo en España.

El libro consta de seis conferencias de la época dicha y del comienzo de su curso de pedagogía en Münster. En su transcurso va afinando su tema. Descubre consonancia entre lo que la mujer es según la experiencia observada como fenomenóloga y la vocación a que Dios la llama en el Génesis. Elabora un pensamiento multidisciplinario con base psicológica, pedagógica, filosófica y teológica sobre la vocación y educación de la mujer. Acepta que la maternidad puede ser física o también espiritual, como religiosa consagrada o como soltera seglar, según sea el trabajo que realice, y que la mujer puede realizarse como madre y esposa o también como profesional, particularmente como educadora o en otras profesiones sociales, e incluso como autoridad administrativa o política, con ciertas condiciones para no masculinizarse. Antes de la encíclica renovadora de los estudios bíblicos, *Divino afflante Spiritu* de Pío XII en 1943, discute fundadamente algunos textos de San Pablo sobre la mujer. Sigue al apóstol en la doctrina sobre la Iglesia como Cuerpo Místico de Cristo con originalidad espiritual, y cita la encíclica *Divini illius Magistri* de Pío XI sobre la educación, manteniendo su propio y novedoso enfoque. Afirma que Luise Otto-Peters fundó en 1865 la primera escuela normal mundial de señoritas, porque no supo de la primera escuela normal femenina encargada por el presidente de Chile Manuel Montt a las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, en 1854. Esta obra permite elaborar aportes especialmente educativos de la mujer para toda edad y sugerir bien inspiradas políticas públicas para la familia y para la mujer.

Hno. Enrique García Ahumada, f.s.c.

Hosffman Ospino, Elsie Miranda, Brett Hoover (Editores). *El ministerio hispano en el siglo XXI: asuntos urgentes. Hispanic Ministry in the 21st. Century: Urgent Matters*. Convivium Press, Miami 2016, 332 pp.

Elsie Miranda, D. Min., es profesora asociada de Teología Práctica y directora de formación ministerial en Barry University, Miami. Brett Hoover, Ph.D., es profesor asistente de estudios teológicos en el Departamento de Estudios Teológicos de Loyola Marymount University, Los Ángeles.

Con base en el libro ya reseñado sobre *El ministerio hispano en el siglo XXI: presente y futuro*, en junio de 2014 en la Loyola Marymount University de Los Ángeles, patrocinado además por Barry University, Boston College, Congar Institute for Ministry Development, Graduate School of Religion and Religious Education en Fordham University, Jesuit School of Theology de Santa Clara University (Berkeley Campus), University of Notre Dame, Santa Clara University y Seattle University, este estudio de asuntos urgentes se elaboró también durante la preparación del V Encuentro Nacional de Pastoral Hispana programado para 2018. Los ensayos son: 1. Brett Hoover y Hosffman Ospino (*El ministerio hispano y la vida parroquial*) analizan estudios recientes, señalan usos sesgados del poder, sugieren considerar a miembros de movimientos apostólicos como posibles líderes de pastoral hispana, y analizan modelos emergentes de vida parroquial. 2. Donald Kervin, del Center for Migration Studies (*El ministerio hispano y el fenómeno migratorio*) describe esta compleja realidad y propone favorecer una reforma migratoria conforme al Evangelio y la enseñanza social católica. 3. Lynette de Jesús Sáenz y Ken Johnson-Mondragón (*El ministerio hispano y el acompañamiento pastoral de las nuevas generaciones de adolescentes latinos*) reconocen la compleja realidad de los adolescentes latinos, ofrecen principios y prácticas para su evangelización y su acompañamiento, acogiendo sus historias personales de encuentro con Dios en sus realidades particulares, y su relación con la historia de la salvación desde la Biblia hasta hoy. 4. Antonia Darder (*El ministerio hispano y la educación*) reconoce que de más de 8 millones de niños hispanos católicos

estudian en escuelas públicas de bajo rendimiento en barrios pobres, cuya realidad sociocultural analiza, y propone esperanzados principios para la inclusión cultural. 5. Patricia Jiménez y James F. Caccamo (*El ministerio hispano, la tecnología digital y los nuevos medios de comunicación social*) en innovador estudio plantean interrogantes y un proyecto de investigación al respecto. 6. Hilda Mateo (M.G.Sp.S.) (*El ministerio hispano y el liderazgo*) desafía el concepto empresarial de liderazgo influyente en sectores eclesiales excluyentes de minorías y de la mujer, y propone una noción vinculada al discernimiento, la vocación y la misión, principios que están presentes en los hispanos católicos. 7. David A. Sánchez (*Ministerio hispano y el estudio de la Biblia*) reconoce la presencia de la Biblia en la catequesis, la liturgia, la lectura personal, los grupos de estudio bíblico, la *lectio divina* y otras prácticas; recuerda las directrices del magisterio eclesial sobre el uso de la Biblia para encontrar en ella la Palabra de Dios, señala la falta de formación bíblica en mucho personal apostólico y propone cuatro estrategias para fomentar el conocimiento bíblico. 8. Allan Figueroa Deck, S.J., y Maya Sotomayor, C.C.V.I. (*El ministerio hispano y la Iglesia en Latinoamérica y el Caribe*) relacionan la experiencia eclesial latinoamericana con el catolicismo hispano estadounidense, debilitada en años recientes, y proponen una agenda para el diálogo entre personal apostólico estadounidense y latinoamericano y caribeño. Todos estos estudios pueden inspirar la nueva evangelización en el ministerio hispano estadounidense.

De conocimiento público son los premios recibidos hasta ahora por Hosffman Ospino: en 2007 Premio New Theology Review concedido al mejor ensayo de reflexión teológica: *Repensar la parroquia urbana a la luz de la nueva catolicidad*, otorgado por la *New Theology Review*. En 2015 Segundo lugar por el artículo *El rostro cambiante de la Iglesia*, otorgado por la Catholic Press Association (Asociación de Prensa Católica) al mejor reportaje en profundidad. Varios en 2018: Segundo lugar por el libro *El Credo: Un encuentro con la fe de la Iglesia*, publicado por Ave María Press, otorgado por la Association of Catholic Publishers (Asociación de Publicistas Católicos). Premio

Lumen Gentium por su liderazgo pastoral distinguido al utilizar procesos de planeamiento amplios y consultativos, con influjo en un número significativo de personas, estructuras y programas, y por demostrar iniciativa y creatividad creando conciencia sobre los principios de la Constitución Conciliar *Lumen Gentium*, otorgado por la Conference for Pastoral Planning and Council Development (Conferencia para el Planeamiento y Aplicación del Concilio). Tercer lugar por el libro *Interculturalismo y catequesis: Guía del catequista para responder a la diversidad cultural*, publicado por Twenty-Third Publications, otorgado al mejor libro en español por la Association of Catholic Publishers. Primer lugar por la columna mensual “Journeying Together” (“Caminando Juntos”), la que escribe en *Catholic News Service* de la Conferencia de Obispos Católicos de los Estados Unidos. En 2019: Tercer lugar por la columna mensual “Journeying Together” que escribe para *Catholic News Service*, otorgado por la Catholic Press Association, y Premio Virgilio Elizondo (el fundador del Mexican American Cultural Center en San Antonio, Texas) por sus logros distinguidos en teología, manteniendo la misión de la Academia, otorgado por la Academia de Teólogos Católicos Hispanos de los Estados Unidos (Academy of Catholic Hispanic Theologians of the United States, ACHTUS).

Enrique García Ahumada f.s.c.

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°3, agradecemos la opinión crítica de:

- Dr. Enrique García Ahumada, Seminario Pontificio Mayor del Arzobispado de Santiago, Chile.
- Dra. Alejandra Santana López, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mg. Juan P. Sepúlveda Hernaiz; Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Dr. Roberto Sepúlveda, Vicaría para la Educación de Melipilla, Chile.
- Dr. Francisco J. Vargas Herrera, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

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 socioculturales 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 solo 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.
- Solo 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 Solo 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 esta 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.

Hay que captar lo que el Espíritu del Señor a través de los siglos ha enseñado a estos pueblos: la fe en el Dios Padre-Madre Creador, el sentido de comunión y armonía con la tierra, el sentido de solidaridad con sus compañeros, el proyecto del “buen vivir”, la sabiduría de civilizaciones milenarias que poseen los ancianos y que influye en la salud, la convivencia, la educación, el cultivo de la tierra, la relación viva con la naturaleza y la “Madre Tierra”, la capacidad de resistencia y resiliencia en particular de las mujeres, los ritos y las expresiones religiosas, las relaciones con los antepasados, la actitud contemplativa y el sentido de gratuidad, de celebración y de fiesta, y el sentido sagrado del territorio.

Secretaría General del Sínodo de los Obispos, *Amazonía: Nuevos Caminos para la Iglesia y para una Ecología Integral. Instrumentum laboris de la Asamblea Especial para la Región Panamazónica del Sínodo de los Obispos (6-27 octubre 2019)*. Ciudad del Vaticano, 2019, N°121



Ediciones
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE