



Revista de Educación Religiosa

Volumen 2, n.º 4, 2022



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

INSTITUTO
ESCUELA DE LA FE

Revista de Educación Religiosa

Volumen 2, n.º 4, 2022

Instituto Escuela de la Fe
Universidad Finis Terrae

Editor general

Mg. Javier Díaz Tejo
<https://orcid.org/0000-0002-6624-1806>
Universidad Finis Terrae, Chile

Consejo Editorial

Dr. Enrique García Ahumada, F.S.C.
<https://orcid.org/0000-0002-6856-8554>
Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, distrito Brasil-Chile

Dra. Carolina López Castillo, O.C.V.
Universidad Católica de Costa Rica / Universidad Nacional Autónoma de Costa Rica,
Costa Rica

Dra. Gladys Carmita Coronado Núñez
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. Hosffman Ospino
<https://orcid.org/0000-0002-0088-3718>
Boston College, Estados Unidos

Mg. Ángela Cadavid Vélez
<https://orcid.org/0000-0002-3812-9024>
Universidad Católica de Pereira, Colombia

Dra. Francilaide de Queiroz Ronsi
<https://orcid.org/0000-0003-4346-0472>
Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil

Dr. A. Ernesto Palafox
<https://orcid.org/0000-0001-9591-9009>
Universidad Pontificia de México, México

Editores metodológicos

Dra. Alejandra Santana López
<http://orcid.org/0000-0003-0465-133X>
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Dr. Javier F. A. Vega Ramírez
<https://orcid.org/0000-0002-0335-1557>
Universidad Austral de Chile, Chile

Colaboraciones

Corrección de estilo: Lc. Patricio Varetto Cabré
Coordinación Ediciones Universidad Finis Terrae: Dr. Santiago Aránguiz Pinto
Diseño gráfico: Francisca Monreal
Editora técnica: Dra. Consuelo Salas Lamadrid

ISSN: 2452-5936
Santiago de Chile
2022

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



DOI 10.38123/RER.V2I4

ÍNDICE

EDITORIAL	7
<i>Javier Díaz Tejo</i>	
ARTÍCULOS	
MODELOS DE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA	9
<i>Rodrigo Martínez</i>	
LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN COLEGIOS CATÓLICOS: UNA MIRADA DESDE SUS ACTORES	37
<i>Rodolfo Núñez Hernández</i> <i>Patricio Jaramillo Fernández</i>	
DESARROLLO DE PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR. DIÁLOGO ENTRE PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS	74
<i>Javier F. A. Vega Ramírez</i>	
PROPUESTA DE UN ITINERARIO DE CONFIRMACIÓN DESDE LA CENTRALIDAD DEL <i>KERYGMA</i> : LA INICIACIÓN CRISTIANA Y LA EDUCACIÓN DE HABILIDADES EN LA FE	97
<i>Lorena Basualto Porra</i> <i>César González Núñez</i> <i>Daniel Cerda Santander, sdb</i>	
EL ANUNCIO KERYGMÁTICO Y SUS DIFERENTES DIMENSIONES: ARTESANÍA EN EL PROCESO DE FE	122
<i>Ana María Formoso Galarraga</i>	

¿HEMOS CONOCIDO EL AMOR DE DIOS? UNA INVITACIÓN A REVISAR NUESTRA EXPERIENCIA FUNDANTE <i>Diego Pereira Ríos</i>	139
LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA CATEQUESIS BÍBLICO-NARRATIVA: ELEMENTOS TEÓRICOS Y PISTAS PEDAGÓGICAS <i>José María Siciliani</i> <i>Henry Araújo</i>	161
AGRADECIMIENTOS	190

EDITORIAL

Es un gusto poder escribir un nuevo editorial para *Revista de Educación Religiosa*, porque significa que sigue con vida aquel deseo de la dirección del Instituto “Escuela de la Fe”, apenas esbozado en 2017: tener una publicación que ofrezca un espacio formal para mostrar las investigaciones que se realizan a propósito de las múltiples variantes de la educación religiosa. Es cierto que tal deseo se concretó en el segundo semestre de 2018 con el primer número de esta revista, pero ha demostrado, además, una vitalidad inusitada, evidente en los grados de calidad objetiva que ha alcanzado. Y esto no se expresa solamente en nuevas indexaciones, como en *Latindex* o recientemente en *Erih-Plus*, sino, sobre todo, en la cálida acogida y felicitaciones que ha recibido esta revista de la comunidad de expertos de América Latina.

Este número es otro paso más en ese proceso, por medio de valiosos artículos que se focalizan principalmente en los complejos asuntos de la educación religiosa escolar y de la catequesis.

Así, por un lado, desde Argentina, Martínez ofrece una visión panorámica de la situación de la educación religiosa escolar en América Latina, con énfasis en su estatus jurídico y la perspectiva católica. Esta área de la educación religiosa también es foco de Núñez y Jaramillo, quienes, con base en una focalizada consulta a un variado tipo de actores en Chile, nos ofrecen datos para reflexionar acerca de ciertas dificultades teóricas y prácticas que se hacen urgentes de enfrentar a propósito de esta asignatura en colegios propiamente católicos. Vega, también de Chile, se enfoca en otro aspecto de la ERE: las perspectivas pedagógicas que influyen en los aprendizajes que se esperan en la clase de Religión.

Por otra parte, la catequesis es una actividad eclesial que hoy enfrenta fuertes desafíos, algunos de orden más interno, otros de orden más externo. Basualto, González y Cerda ofrecen un artículo que apunta al primer ámbito más interno: el de la elaboración de

itinerarios formativos actualizados, esta vez para la iniciación a la vida cristiana de jóvenes, a propósito de la Confirmación. El texto de Formoso también se centra en este aspecto más interno, esta vez al desarrollar el tema del *kerygma* y algunas de sus dimensiones. Pereira, desde Uruguay, subraya el mismo asunto desde otra perspectiva: ¿en qué grado hemos asumido la experiencia fundante del encuentro con Dios vivo? Finalmente, Siciliani y Araújo, desde Colombia, invitan a los lectores a tomar en consideración una perspectiva de orden más externo, aunque brota del corazón de la catequesis: la dimensión política presente en el mensaje evangélico y la educación de esta perspectiva en los procesos catequísticos, un gran desafío en el que parece que estamos en deuda en la mayoría de nuestras iglesias locales.

Como se puede apreciar, mientras nuestro continente y el mundo en general sufrimos y somos testigos al mismo tiempo de fuertes transformaciones socioculturales, una comunidad de expertos (quizás un poco disgregada) continúa investigando en torno a la educación religiosa, sea mediante indagaciones empíricas, sea mediante ensayos como por medio de revisiones documentales. A ellos y a los demás expertos que se unirán en los próximos números, pero especialmente a ustedes que se interesan y apoyan a *Revista de Educación Religiosa*, ¡muchas gracias!

Javier Díaz Tejo
Editor

ARTÍCULOS

MODELOS DE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

MODELS OF SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION IN LATIN AMERICA

Rodrigo Martínez¹

Universidad de San Isidro - CEBITEPAL, Argentina

RESUMEN

Las sociedades postseculares han buscado responder de manera variada a la pregunta acerca del papel que les está permitido jugar a las confesiones religiosas en la cuestión pública. En materia educativa esta pregunta se enfoca particularmente en si es adecuado enseñar religión en las escuelas del Estado. En América Latina se puede observar un panorama heterogéneo respecto de cómo se responde a esta interrogante. El presente artículo busca indagar, a partir del análisis del corpus normativo de los países de la región en lo que se refiere a la educación, los diferentes modos de llevar adelante la enseñanza religiosa escolar. Como fruto de las concepciones, tradiciones y decisiones de cada uno de los Estados, puede encontrarse un abanico de modelos en relación con esta práctica en la educación pública que van desde la enseñanza religiosa confesional católica como oferta exclusiva hasta la prohibición de esta disciplina, con diversos grados intermedios entre estos dos extremos.

¹ rodrigo@obispado-si.org.ar

PALABRAS CLAVE

América Latina, enseñanza religiosa escolar, legislación, modelos, confesionalidad, laicidad

ABSTRACT

Postsecular societies have sought to answer in a varied manner the question about the role that religious confessions are allowed to play in the public affair. In educational matters this question focuses particularly on whether it is appropriate to teach religion in state schools. In Latin America a heterogeneous picture can be observed regarding how this question is answered. This article seeks to investigate from the analysis of the normative corpus of the countries of the region in terms of education, the different ways of carrying out school religious education. As a product of the conceptions, traditions and decisions of each of the states can be found a range of models in relation to this practice in public education ranging from Catholic religious teaching as an exclusive offer to the prohibition of this discipline, with varying degrees between these two extremes.

KEYWORDS

Latin America, school religious education, legislation, models, confessional, secularism

INTRODUCCIÓN

En la discusión pública se pueden encontrar miradas divergentes en relación con el lugar que le está permitido ocupar a la religión en las sociedades modernas. Uno de los temas en los que puede presentarse esa tensión es el de la posibilidad de enseñar religión dentro del horario escolar en las escuelas estatales. Voces a favor y en contra se suelen escuchar ante el problema en general y en la realidad de cada país, en una discusión en la que entran a jugar también factores relacionados con la historia, las tradiciones, el rol de la Iglesia católica en la sociedad, entre otros. Podría afirmarse que esta es una situación compartida por todas las sociedades occidentales, en las que cada tanto vuelve a discutirse esa cuestión con mayor o menor intensidad.

Por eso se considera necesario en este contexto comprender este problema desde las respuestas que han encontrado cada uno de los Estados para resolverlo. Para ello, a partir de conceptualizar los modelos de enseñanza religiosa escolar (ERE), las diversas maneras de llevarla adelante y de analizar el corpus normativo de todos los países de América Latina en lo relacionado a la posibilidad de implementarla, se expondrá el modo en que se presenta esta disciplina en la región. Además de poder apreciar qué valoraciones y opciones se han realizado en torno a este tema en cada país, se persigue poder tener una mirada de conjunto de la región que permita reconocer sus aspectos comunes y sus divergencias.

MODELOS DE ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR

La llegada de los colonizadores a América Latina trajo consigo una forma de educación llevada adelante por la Iglesia en la que la enseñanza de la fe y la doctrina católica ocupaban un lugar central. Esta práctica se fue sosteniendo a lo largo de los años, dado que la Iglesia católica tuvo el predominio de la acción educadora hasta el surgimiento de los Estados nacionales como fruto de las luchas por

la independencia. La aparición de este nuevo actor que asumía la responsabilidad de brindar la educación para los ciudadanos generó una tensión entre los Estados y la Iglesia que tuvo como uno de los focos de conflicto la cuestión de la educación religiosa dada en las escuelas públicas que, desde ese momento hasta nuestros días, fue teniendo idas y vueltas al compás de los cambios que se dieron en los sistemas educativos.

Como telón de fondo de esta discusión acerca del lugar de la religión en las sociedades modernas se encuentra la teoría de la secularización². Habermas (2008) reconoce que los postulados de esta teoría se podrían haber cumplido en su momento, ya que hubo un confinamiento de las iglesias y comunidades religiosas en el transcurso de la diferenciación de los sistemas sociales funcionales, lo que trajo aparejado el abandono de atribuciones en otros campos sociales. Pero Casanova (1994) explica que el abandono de funciones y “la tendencia hacia la privatización no implican necesariamente una *pérdida de relevancia* e influencia de la religión, ya sea en la arena política y la cultura de una sociedad, o en la conducción de la vida personal” (Habermas, 2008, p. 5). El autor acuñó el término “sociedad postsecular” para referirse a las sociedades de Occidente que ya han pasado por el proceso de secularización y han tomado conciencia de la vigencia de la religión. Esta realidad lleva a replantear en estas sociedades la relación entre modernidad y religión y a formularse la siguiente pregunta:

¿Qué papel les está permitido desempeñar a las tradiciones religiosas y a las comunidades religiosas en la sociedad civil y en la esfera política pública, y, por consiguiente, en la formación política de la opinión y de la voluntad de los ciudadanos? (Habermas, 2006, p. 126)

2 Según Casanova, la tesis central de esta teoría es la “conceptualización del proceso de modernización de la sociedad como un proceso de diferenciación y emancipación estructural de las esferas seculares –principalmente el Estado, la economía y la ciencia– respecto de la esfera religiosa y la diferenciación y especialización concomitantes de la religión dentro de su propia esfera recién hallada” (1994, p. 36).

Esta pregunta ha generado tanto en el autor como en otros (Rawls, 2001) una serie de reflexiones acerca de las condiciones, los campos de acción y las consecuencias del rol público de la religión que se hace necesario extender al campo de la educación. Como se verá a continuación, los diferentes modelos que asume la ERE en la región dan cuenta de cómo se comprende de manera diversa la necesidad de una educación neutral en materia religiosa en el espacio de las escuelas de gestión estatal, y cómo la religión sigue teniendo una presencia activa en la vida de las sociedades postseculares.

Siguiendo a Jiménez Rodríguez (2014) a la hora de definir de qué modo se concibe la educación religiosa, pueden reconocerse tres modelos predominantes en función de la confesionalidad de los contenidos que se dictan, así como de la opción confesional que se supone o busca en los destinatarios. El autor habla de los modelos **confesional confesante**, **confesional no confesante** y **no confesional no confesante**. El primero podría emparentarse con la catequesis o con alguna forma de proselitismo religioso, ya que presenta los contenidos de una confesión en particular y busca la adhesión del estudiante, es decir, pide confesar la fe que se está enseñando. El segundo es un modelo confesional en sus contenidos, pero como no busca que el estudiante confiese esa fe o religión se presenta como un modelo abierto a todos los estudiantes, ya sea que profesan ese credo, pertenezcan a otra denominación religiosa o bien no adhieran a ninguna. El tercero no asume la enseñanza de una religión en particular, por lo que no es confesional en sus contenidos ni tampoco aspira a la confesionalidad de los alumnos. Es un estudio de lo religioso o de las religiones desde una aproximación fenomenológica o cultural.

De estos tres modelos, el **confesional confesante** es marcadamente cuestionado desde la neutralidad que debería darse en el ámbito de la escuela pública, ya que está identificado con la catequesis que, como actividad, pertenece al ámbito de las comunidades religiosas. La misma definición de catequesis que plantea la Iglesia católica (Catechesi tradendae, #18) habla de educación de la fe, por lo que

supone que los destinatarios de esta enseñanza ya la poseen y, por ende, busca formarla y desarrollarla. Por lo tanto, aquellos que no la tengan, o que confiesen otras creencias, no pueden estar alcanzados por esta práctica. En ese sentido, la escuela pública no podría alentar este tipo de enseñanza, habida cuenta del principio de neutralidad que debería perseguir.

El modelo **confesional no confesante**, si bien en sus fines se diferencia del anterior ya que no tiene como objetivo suscitar la fe personal, suele también ser cuestionado desde la perspectiva de la neutralidad, debido a que sus contenidos son presentados desde la mirada de las confesiones religiosas. Esto sucedió por ejemplo en Brasil, en donde la Procuraduría General de la República (PGR) presentó una Acción Directa de Inconstitucionalidad (ADI) contra el modelo confesional de enseñanza religiosa en las escuelas de la red pública de enseñanza en el país. Finalmente, el 27 de septiembre de 2017 el Supremo Tribunal Federal de Brasil (STF) juzgó improcedente esta ADI de la Procuraduría General por la que proponía que las clases de ERE debían limitarse a la exposición de las doctrinas, historia, prácticas y dimensiones sociales de las diferentes creencias, así como del ateísmo y del agnosticismo. Por mayoría de los votos, los ministros entendieron que la enseñanza religiosa en las escuelas públicas brasileñas puede tener naturaleza confesional, o sea, vincularse a las diversas religiones.

En general, la Iglesia católica, desde su Magisterio, suele considerar la enseñanza religiosa escolar dentro de este modelo, ya que la define como diferente y complementaria de la catequesis (Congregación para la Educación Católica, 2009). Gevaert (1993) plantea que la ERE, desde esta óptica, se convierte para el estudiante que ya es creyente en una oportunidad para realizar una elección más consciente de su fe y se evita la inmadurez, superficialidad e indiferencia en materia religiosa. El autor afirma que para los estudiantes que se encuentran en situación de incertidumbre y búsqueda en relación con la religión, la educación religiosa les posibilita conocer las grandes interrogantes del ser humano y las respuestas que brinda la religión. Y a los que

mantienen distancia de las confesiones religiosas se les permite conseguir un conocimiento mucho mayor de su propia posición y comprender a los creyentes.

Dentro de estos modelos, el que tiene mayor aceptación entre aquellos que no toleran la confesionalidad, pero admiten algún tipo de enseñanza religiosa en la escuela pública, sería el **no confesional no confesante**, ya que cumpliría de mejor manera el requisito de neutralidad. Desde esta perspectiva, se busca enseñar a los estudiantes el hecho religioso y las distintas religiones. Este modelo se presentaría también como una posibilidad para alcanzar otro de los objetivos que se busca para la educación del siglo XXI, que es el fomento del diálogo intercultural y la convivencia pacífica, en la línea del “aprender a vivir juntos” que aparecía como uno de los pilares de la educación del informe Delors (1996). Como ejemplo del lugar que se le puede dar a la religión en la escuela desde esta perspectiva, Braslavsky (2003), editora jefe de la revista *Perspectivas de educación comparada* que publica la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en el número titulado “Educación y religión: Los caminos de la tolerancia”, plantea que se observa lo que denomina una tendencia interesante en materia de educación religiosa:

En sistemas educativos que antes ignoraban la religión se debate ahora sobre la conveniencia de incorporarla al currículo. En otros sistemas, en los cuales la religión ocupaba un lugar destacado, los responsables de la elaboración de políticas revisan actualmente los métodos de la educación religiosa, para asegurarse de que son pertinentes y “tolerantes” en un mundo en que los pueblos y las culturas están cada vez más interrelacionados. En el primer caso, se observa una vuelta a la enseñanza de la historia de las religiones y de los símbolos religiosos en las ciencias sociales. En todos los casos, al parecer tanto los educadores como los alumnos quieren ser capaces de trasladar el sentido de lo que aprenden en la escuela a la vida que se desarrolla fuera de los muros de la institución. (2003, p. 2)

Pero hay quienes sostienen que también desde el modelo confesional no confesante se puede asumir una perspectiva intercultural y de diálogo interreligioso. En este sentido, Jiménez Rodríguez (2014) plantea que

aunque podría pensarse que el modelo intercultural de enseñanza de la religión en la escuela aplicaría solo al modo no confesional no confesante, la perspectiva intercultural debe ser algo propio de los modos confesionales, dada la situación actual de globalización, pluralismo e interculturalidad. (p. 4)

Esta perspectiva intercultural y el fomento del diálogo interreligioso han aparecido también en los últimos documentos sobre educación de la Iglesia católica. En 2013, la Congregación para la Educación Católica publicó el documento *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*, que aborda esta cuestión, y cuando la relaciona con la educación religiosa escolar considera que “para alcanzar los objetivos de un ensanchamiento de los espacios de nuestra racionalidad y para sostener calificadamente el diálogo interdisciplinar y el diálogo intercultural, se muestra eficaz la enseñanza confesional de la religión” (#75). Y toma una postura clara rechazando la posibilidad de la enseñanza no confesional, ya que considera que puede llegar a generar confusión, relativismo o indiferentismo religioso. En el *Directorio para la catequesis* publicado en marzo de 2020, elaborado por el Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización, también se aborda este enfoque. En este texto se pide a las Conferencias Episcopales que tengan una apertura a la dimensión intercultural, poniendo también atención a la enseñanza de la religión en las escuelas en las que haya miembros de otras confesiones cristianas, con docentes que tengan una confesión específica o no la tengan. Considera que este tipo de enseñanza “tiene un valor ecuménico cuando viene genuinamente presentada la doctrina cristiana” (#317). Y hace un llamamiento al diálogo interreligioso que, “por difícil que sea, debe mover también las relaciones con los nuevos movimientos religiosos de origen cristiano y de inspiración evangélica de época más reciente” (#317).

Es interesante sumar el análisis que presenta Flavio Pajer, quien, mirando la realidad europea, trata de pensar si alguno de estos dos modelos tiene una primacía sobre el otro o pueden llegar a combinarse. Pajer (2002) considera que educar a los jóvenes en una pertenencia religiosa específica será siempre una tarea pertinente, incluso necesaria, en la dinámica interna de una comunidad creyente. Sostiene, en primer lugar, la importancia de la existencia de algún tipo de educación religiosa en las escuelas públicas, dada la aportación que este tipo de formación puede brindar a la sociedad, en este caso la europea. Este aporte tiene que ver fundamentalmente con poder dar cuenta de la propia tradición religiosa, pero con una apertura que permita esos enfoques múltiples y comparativos que se requieren en un contexto social fragmentado. De algún modo reconoce que podría pensarse una educación religiosa confesional, por lo menos en la escuela primaria, pero que tenga un enfoque intercultural y abierto al diálogo religioso.

A modo de una primera conclusión, se puede afirmar que los modelos presentados dan cuenta de cómo se comprende de manera diversa la necesidad de una educación neutral en materia religiosa en el espacio de las escuelas de gestión estatal, y cómo la religión sigue teniendo una presencia activa en la vida de las sociedades modernas. En ese sentido se podrán encontrar estos modelos en el análisis que se realizará a continuación sobre las distintas formas que adquiere la ERE en el continente a partir de lo que se define en las regulaciones de cada uno de los países que habilitan esta disciplina. Descartando el modelo confesional confesante, que no es aceptado por ninguna legislación, se podrá encontrar el modelo confesional no confesante que aparecerá bajo la forma de ERE confesional católica como única opción, de ERE pluriconfesional y de ERE interconfesional. El modelo no confesional no confesante se hará presente bajo la forma de ERE supraconfesional. Tomando estos modelos como marco para el análisis de las normativas sobre la materia, será posible reconocer los modos propios, que en algunos casos surgirán de las combinaciones

de modelos que darán como resultado diversas categorías de expresión en que se lleva adelante esta disciplina en cada país.

RELEVAMIENTO DE LA LEGISLACIÓN SOBRE LA ERE EN AMÉRICA LATINA

Entre los estudios que abordan la cuestión de la ERE en América Latina como un conjunto se puede mencionar, aunque no abarca la totalidad de los países, el que realizó en 2014 la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), en el marco de su VIII Asamblea Regional, y que publicó bajo el título de *La laicidad en la educación pública desde la perspectiva de la educación como un derecho humano. Aportes para el debate en América Latina y el Caribe*, que se enfoca en presentar la cuestión de la laicidad partiendo de algunas definiciones y mostrando su relación con la educación pública. La temática de la enseñanza religiosa también se encuentra de manera tangencial en un informe realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO), oficina Buenos Aires, y la CLADE, que lleva el nombre de *Las Leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político* (2015). En el análisis que realizan Saforcada y Vassiliades (2011) sobre las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI en América del Sur se pueden hallar referencias a la presencia de la religión en las normativas educativas en los países de la región. Otro estudio en esta línea, publicado con un objetivo pastoral, es el que elaboró el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) con el nombre de *Orientaciones generales para la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el Caribe*, en 1999. Si bien es una referencia para la materia, hay que considerar que, por su antigüedad, en algunos casos la normativa aludida ya no está en vigencia. Asimismo, el mismo documento aclara que esta nómina está incompleta, ya que no han podido recabar información de todos los países.

Para la situación europea hay diversos estudios comparativos entre los que se destacan los llevados adelante por Flavio Pajer, editor hasta hace unos años del *European Religious Education Newsletter*, boletín digital trimestral que recopila y transmite información, documentos y análisis sobre la educación religiosa de los sistemas educativos de la Unión Europea. Pajer también es el autor del mapa sobre las enseñanzas escolares en materia de religión (EEMR) en la Unión Europea, publicado por la revista *Religión y Escuela* en 2017.

Existen dos estudios (Martínez, 2021a y 2021b) que se propusieron relevar y comparar el corpus normativo sobre educación en lo referido a la ERE en todos los países de América Latina. En estas investigaciones se consideró que la identidad cultural y la historia compartida en la región, aun con las particularidades propias de cada país, hacían posible abordar este estudio general y analizar los resultados de manera conjunta. Es por esta misma razón que se excluyó de estas investigaciones a los países latinoamericanos que no son de habla hispana o portuguesa, dado que existe una marcada diversidad cultural entre estos y los del resto de la región.

Desde el estudio de las legislaciones se buscó determinar, en primer lugar, si existe o no la posibilidad de dictar esta materia en las escuelas públicas. Luego, en los países en que se permite la ERE en la educación de gestión estatal, se procuró conocer el modo en que se implementa esta disciplina a partir de lo que la misma normativa determina.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de los principales datos obtenidos al respecto:

Tabla 1
Características de la ERE en los países de América Latina

PAÍS	ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR	BASE LEGAL	PERFIL CURRICULAR
Argentina	No hay ERE en las escuelas de gestión estatal, salvo en la provincia de Tucumán.	En la provincia de Tucumán: Constitución provincial (2006), artículo 144, inciso 2; Ley Provincial de Educación 8391/10, artículo 8, inciso 13.	En la provincia de Tucumán, es parte del currículo oficial y los contenidos tienen un carácter confesional católico como única opción.
Bolivia	Valores, Espiritualidad y Religiones en las escuelas de gestión estatal y privada.	Constitución política, artículo 86. Ley de Educación 070, artículo 6. Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre la Iglesia católica en Bolivia y el Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia.	Dentro del campo de saber "Cosmos y pensamiento", organiza sus contenidos a partir de la historia de las religiones, la sociología de la religión y la investigación social. En unidades educativas fiscales (escuelas públicas), también se da como ERE católica.
Brasil	ERE en las escuelas de gestión estatal y privada.	Constitución de la República Federativa de Brasil. Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394, 20/12/1996, párrafo 33, modificado por la ley 9475, 22/07/1997. Resolución 4, 13/07/2010. Resolución 7, 14/12/2010. Decreto 7107/10, Acuerdo entre el Gobierno de Brasil y la Santa Sede.	Según establece cada Estado, puede adquirir el perfil confesional, interconfesional o no confesional prevalentemente. Los alumnos pueden optar por no cursar la asignatura.
Chile	ERE en las escuelas de gestión estatal y privada.	Decreto Supremo de Educación 924, de 1983. Decreto Supremo de Educación 40, de 1996. Decreto Supremo de Educación 220, de 1998. Decreto Supremo de Educación 352, de 2003. Decreto 2256 Exento de Educación, de 2005. Orden 05/0341, de 2016. Decreto 373 Exento de Educación, de 2020.	Dos horas semanales en todos los establecimientos del país: municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, confesionales y laicos. Los distintos credos autorizados pueden ofrecer su espacio de ERE. Es optativa para los alumnos que no quieran recibirla.

Colombia	ERE en las escuelas de gestión estatal y privada.	Constitución política de 1991. Ley General de Educación 115/94. Ley de Libertad Religiosa y de Cultos 133/94. Sentencia Corte Constitucional C-555/94. Concordato entre la República de Colombia y la Santa Sede. Convenio de Derecho Público Interno 1. Decreto 354/98, sobre enseñanza religiosa cristiana no católica. Directiva Ministerial 002/04. Decreto 4500.	Debe ofrecerse en todos los establecimientos educativos de carácter estatal y no estatal, como una de las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, de acuerdo con los convenios establecidos con la Iglesia católica y las otras confesiones cristianas. Los estudiantes ejercen su derecho a la libertad religiosa al optar o no por tomar la educación religiosa.
Costa Rica	ERE en las escuelas de gestión estatal y privada.	Ley 21, del 10 de noviembre de 1940. Constitución política de 1949. Código de Educación, Ley n.º 181 de 1944 Ley Fundamental de Educación 2160. Decreto Ejecutivo 2235/1972, artículo 34 Decretos 5690-E, 1359-E, 16638-MEP, 17051-MEP, 38170-MEP. Pronunciamiento de la División Jurídica del 04-10-93 Comunicación DCC-803-97 Circular DVM-DR-455-09 Fallo 2023/2010 de la Sala Constitucional.	Tras la Sentencia 2023-2010, el Consejo Superior de Educación estableció mediante el acuerdo 02-04-2017 que se elaboren los nuevos programas con dos perfiles: a) Confesional: Educación General Básica. b) Ecuménica o ecléctica: Educación Diversificada. En este momento, los programas están en proceso de elaboración y aprobación. El alumnado puede optar por no cursar la asignatura.
Ecuador	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
El Salvador	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
Guatemala	ERE en algunas escuelas de gestión estatal y en las escuelas católicas.	Constitución política de la República de Guatemala. Ley de Educación Nacional de 1991, art. 103.	No hay a nivel oficial.
Honduras	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
México	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.

Nicaragua	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
Panamá	Religión, Moral y Valores (de primero a noveno). Ética, Moral, Valores y Relaciones Humanas (décimo y undécimo) en las escuelas de gestión estatal y privadas.	Constitución política, artículo 107. Ley Orgánica de Educación 47/46. Decreto ejecutivo 305/2004. Resolución 462/2006 Ministerio de Educación. Decreto Ejecutivo 365/2007 Decreto Ejecutivo 944/2009 Fallo Corte Suprema de Justicia 2/7/2009.	Obligatoria y confesional solamente católica en el caso de Religión, Moral y Valores, aunque los alumnos pueden ser exonerados. Se imparte en centros educativos y forma parte del plan de estudios.
Paraguay	ERE solamente en las escuelas privadas confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
Perú	ERE en las escuelas de gestión estatal y privada.	Constitución política. Decreto Supremo 011-2012-ED. Reglamento de la Ley General de Educación, artículo 25. Ley de Libertad Religiosa, 29635/2010 Concordato entre la República del Perú y el Estado de la Ciudad del Vaticano, vigente desde 1980.	Obligatoria y confesional solamente católica, aunque los alumnos pueden pedir ser eximidos de cursarla.
Puerto Rico	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
República Dominicana	Formación Integral Humana y Religiosa en las escuelas de gestión estatal y privadas.	Ley General de Educación 66-97, capítulo 6. Ordenanza 1-95. Ordenanza 3-99. Concordato entre la Santa Sede y la República Dominicana.	Obligatoria y de carácter confesional cristiano. Los alumnos pueden pedir ser eximidos de cursarla.
Uruguay	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
Venezuela	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.

Fuente: Elaboración propia

PANORAMA GENERAL

El estudio realizado muestra que en el conjunto de América Latina es similar el número de países que habilita la posibilidad de enseñar religión en la escuela pública y el número de países que no permite este tipo de enseñanza, según se puede apreciar en la tabla 2 y en el mapa (ilustración 1).

Tabla 2
Presencia de la ERE en la escuela pública de América Latina

Tienen ERE en la escuela pública	No tienen ERE en la escuela pública
Argentina (provincia de Tucumán)	Argentina (resto de las provincias)
Bolivia	Ecuador
Brasil	El Salvador
Chile	Honduras
Colombia	México
Costa Rica	Nicaragua
Guatemala	Paraguay
Panamá	Puerto Rico
Perú	Uruguay
República Dominicana	Venezuela

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 1
Presencia de la ERE en la escuela pública de América Latina



Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍAS QUE SURGEN DE LA INVESTIGACIÓN

En la recopilación que se realizó del corpus normativo sobre la enseñanza religiosa de cada país de América Latina, que presenta las diversas respuestas que los Estados encontraron respecto de la habilitación de la enseñanza de la religión en la escuela, se pueden reconocer algunos elementos en común.

Desde los modelos de educación religiosa escolar presentados anteriormente (confesional, confesante; confesional no confesante; no confesional no confesante) y teniendo en cuenta los aspectos en común que se encontraron en las legislaciones analizadas, se elaboraron las siguientes categorías que recogen las maneras en que se lleva adelante esta disciplina en América Latina. Se deja fuera de esta categorización a los países en los que la ERE no puede ofrecerse en los colegios de gestión estatal, debido a que, al no contar con un currículum oficial, se hace dificultoso poder establecer dentro de la propuesta confesional que se lleva adelante en las instituciones privadas cuál es la orientación que se le imprime a esta asignatura.³ Sería muy interesante poder hacer un análisis detallado de la realidad de la ERE en estos países para poder establecer estas categorías.

Educación Religiosa Escolar confesional exclusivamente católica

En esta categoría se ubica Perú, que es el único país que tiene esta orientación exclusiva para todos los niveles educativos, y la provincia de Tucumán en Argentina.

3 Salvo los casos de Ecuador y Nicaragua, en los que las respectivas Conferencias Episcopales han desarrollado estándares y programas de estudio para la educación religiosa en las instituciones educativas católicas, en los demás países de este grupo no existen estos estándares, ni programas u orientaciones para la ERE. Una consecuencia de esto es la diversidad de denominaciones que recibe esta asignatura, en varios casos en el mismo país, entre las que se pueden mencionar: Catequesis, Catequesis escolar, Cultura Religiosa, Educación en la Fe, Educación en Valores, Educación para la Vida, Educación Religiosa, Fe y Vida, Formación Cristiana, Formación en Valores, Formación Humana, Formación Religiosa, Religión.

En el caso del país de la región andina, el peso otorgado al acuerdo entre el Estado peruano y la Santa Sede, que entrega a la Iglesia la facultad de llevar adelante en las escuelas públicas la enseñanza de la religión católica, y la ausencia de otros acuerdos que hagan posible a las demás confesiones también educar desde sus propias creencias, deriva en este modelo de enseñanza religiosa confesional católica como única opción.

La provincia de Tucumán en Argentina integra también este grupo, ya que, aunque en los enunciados de su normativa parece mostrar una apertura a las otras confesiones religiosas, en el programa de estudios oficial los contenidos son confesionales católicos.

Educación Religiosa Escolar confesional católica y supraconfesional

Este grupo lo conforman los países en los cuales la legislación para la ERE permite la confesionalidad católica y la supraconfesionalidad según defina la institución o el Estado para los distintos niveles educativos.

Es el caso de Panamá, que para la educación básica general (de primero a noveno año) tiene un currículo confesional católico y para la educación media (décimo y undécimo), un programa supraconfesional.

En Bolivia, se puede apreciar que coexisten el programa supraconfesional del Ministerio de Educación con el programa confesional elaborado por la Conferencia Episcopal Boliviana, y hay centros que optan por uno o por otro.

Educación Religiosa Escolar pluriconfesional

Este modo de enseñanza religiosa supone que los distintos credos autorizados pueden preparar sus programas de estudio y formar a sus docentes para dar la posibilidad de que en un mismo centro pueda haber de manera simultánea varias ofertas de ERE según la confesión religiosa que tengan los alumnos.

La educación religiosa pluriconfesional está presente en algunos estados de Brasil, como el caso presentado de Río de Janeiro, donde esta modalidad fue convalidada por el Supremo Tribunal Federal en 2017. Lo mismo sucede en Chile, en el que están habilitadas según una resolución de 2016 dieciséis confesiones religiosas cristianas y no cristianas para preparar sus programas de estudios y formar a sus docentes del área, aunque en la práctica la oferta de ERE es mayormente católica y, en menor medida, evangélica.

En Colombia, los acuerdos firmados por el Estado y la Iglesia católica y con las confesiones cristianas no católicas a las que se les permiten desarrollar sus programas de educación religiosa, la inscriben también en este modelo.

Lo singular del carácter optativo de la ERE en Guatemala es que implica que se deja en manos de las autoridades educativas de cada centro la potestad de decidir si en la institución se ofrecerá esta materia. De la indagación realizada se puede ver que en los pocos casos en los que se ofrece ERE en las escuelas públicas guatemaltecas hay una primacía de la enseñanza de la religión católica dada especialmente por los agentes que la llevan adelante, que están vinculados institucionalmente a la Iglesia católica, pero la falta de un marco específico abre la posibilidad a otras confesiones, por lo que podría caracterizársela también en este grupo.

Educación Religiosa Escolar interconfesional

Esta categoría supone que las distintas denominaciones cristianas o el mismo Estado elaboren un currículum de religión en el que no tenga preponderancia ninguna confesión religiosa en particular. Los casos analizados muestran que esta confesionalidad cristiana puede darse de manera más o menos explícita.

En Brasil aparece el estado de Paraíba, en el que las distintas iglesias cristianas elaboran de manera conjunta el currículo de Religión. Del mismo modo, podría ubicarse en este grupo la asignatura Formación Integral Humana y Religiosa de la República Dominicana, que, en

sus programas de estudio, tiene un carácter confesional cristiano, aunque pueda darse en la práctica una preeminencia de docentes que son formados por la Iglesia católica. La reforma del programa de la ERE en Costa Rica la ubicaría también en este grupo, ya que desde 2017 se estableció que tenga un enfoque confesional cristiano en la educación general básica (primero a noveno año) y un enfoque ecuménico o ecléctico en la educación diversificada (a partir del décimo año).

Educación Religiosa Escolar supraconfesional

En este último grupo, al que se lo puede reconocer también bajo la denominación de no confesional, lo que se busca presentar es el hecho religioso como objeto de estudio, valorando su presencia en la sociedad y en la cultura. Suele abarcar el estudio de las distintas religiones desde la perspectiva de las ciencias de la religión con el objetivo de ser una propuesta que integre la diversidad de creencias de los miembros de la comunidad educativa.

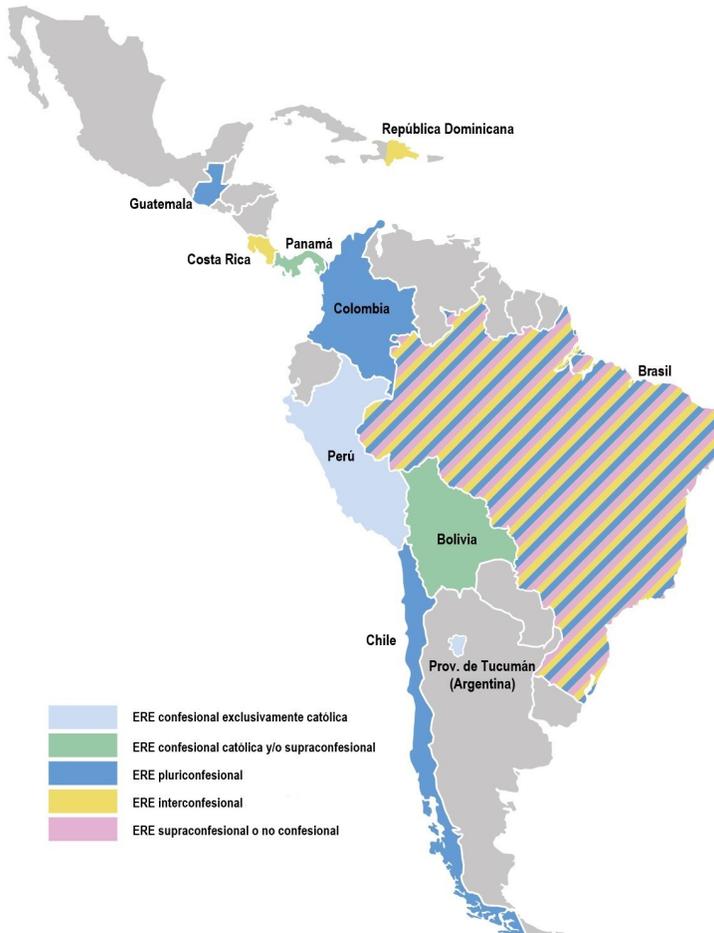
Si bien esta es la forma de enseñanza religiosa que parecería tener más aceptación en los ámbitos no eclesiales y en la literatura académica, dado que es el que menos cuestionamientos recibe desde la defensa de la neutralidad del Estado en materia religiosa y el principio de laicidad, solamente se lo encuentra presente como única opción en algunos estados de Brasil, como, por ejemplo, San Pablo.

El panorama presentado muestra entonces que en América Latina se pueden reconocer cinco categorías o modos de llevar adelante la ERE:

1. Educación Religiosa Escolar confesional exclusivamente católica.
2. Educación Religiosa Escolar confesional católica y supraconfesional.
3. Educación Religiosa Escolar pluriconfesional.
4. Educación Religiosa Escolar interconfesional.
5. Educación Religiosa Escolar supraconfesional.

En el siguiente mapa (ilustración 2) se grafica su distribución en el continente:

Ilustración 2
Categorías de la ERE en América Latina



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Modelos de ERE

Este artículo se propuso analizar de qué modo cada uno de los Estados latinoamericanos resolvió la cuestión acerca del lugar que se le otorga a la enseñanza religiosa en la escuela pública. Las sociedades latinoamericanas a las que se las podría caracterizar, siguiendo a Habermas (2006), como sociedades postseculares, han buscado responder de diversas maneras la pregunta que el autor se formulaba acerca del papel que les está permitido jugar a las confesiones religiosas en la cuestión pública. Y en el relevamiento presentado se pueden encontrar estas respuestas concretas en relación con la enseñanza de la religión en la educación pública que se expresan en las diversas normativas emanadas sobre la materia.

En este texto se mencionaron tres modelos de enseñanza religiosa escolar que surgen de la distinción que puede realizarse respecto de la confesionalidad de los contenidos que se dictan, así como de la fe personal que se supone o busca en los alumnos. De estos modelos, el confesional confesante no se ha encontrado que esté habilitado por ninguna normativa de los países de América Latina. Esta enseñanza, emparentada con la catequesis, está explícitamente prohibida en un número importante de normativas en las que se manifiesta que no se puede llevar adelante en las aulas ninguna forma de proselitismo religioso. La característica que tiene este modelo, de buscar la adhesión personal de aquellos a los que se está instruyendo en una fe concreta, no es aceptada por los Estados de la región.

En cuanto al modelo confesional no confesante que presenta la enseñanza de la religión desde un credo en particular, pero que no tiene como objetivo suscitar la respuesta de fe de sus destinatarios, sino que se instruyan en los postulados de esta confesión, se lo ha encontrado en la normativa estudiada y adquiere diversas formas. Este modelo está presente bajo el aspecto de ERE confesional católica como única opción; como ERE pluriconfesional, en la que los diversos credos autorizados pueden dictar esta asignatura para aquellos que

elijan esta orientación; y también como ERE, interconfesional, en la que las diversas confesiones cristianas se ponen de acuerdo para elaborar una propuesta de formación religiosa que sea inclusiva de los principios que comparten en común.

El modelo no confesional no confesante, que tiene como objetivo la aproximación al hecho y la cultura religiosa y, por lo tanto, no pretende tampoco ninguna adhesión a algún credo específico, puede reconocérselo en aquellas ofertas de enseñanza religiosa supraconfesional que algunos Estados latinoamericanos adoptaron para sus escuelas públicas, tanto sea como única opción para todo el sistema educativo o como opción compartida con propuestas confesionales.

Estos modelos aparecen reflejados en las cinco categorías elaboradas en este trabajo que expresan los distintos modos en que se lleva adelante la ERE en América Latina. Con acentuaciones en común y con elementos propios, dan cuenta del panorama de la enseñanza religiosa en la región, sobre el que se pueden desarrollar algunas reflexiones acerca de sus notas características.

La ERE en América Latina a partir de las categorías

En el conjunto de países se puede observar que, salvo el caso de Perú, en el resto de las legislaciones que admiten la ERE en la escuela pública hay una búsqueda de que esta sea inclusiva en relación con todos los credos autorizados (como por ejemplo en el caso de Chile, país en el que se incorpora en la legislación a confesiones no cristianas), o por lo menos sea integradora con respecto a las confesiones cristianas. Esta intención se concreta en las dos categorías que más aparecen: la pluriconfesional y/o la ecuménica. Hay una valoración positiva en la región de la confesionalidad que se advierte por oposición al modelo que menos aparece, que es el supraconfesional o no confesional. Y también se lo puede observar en los fallos de los máximos tribunales de estos países, los cuales, cuando la cuestión de la ERE llegó a sus manos por algún tipo de cuestionamiento (como en los casos presentados de Brasil, Costa Rica y Panamá), tomaron diversas resoluciones pero

no eliminaron la posibilidad de que se enseñe religión en las escuelas públicas desde un enfoque confesional, ya sea habilitando el modelo confesional católico, el pluriconfesional o el ecuménico. En todos los casos se sostiene la opción de no cursarla para aquellos alumnos que tienen un credo distinto o simplemente no desean hacerlo.

Las categorías reconocidas muestran que en la región se van produciendo cambios en relación con lo que se practicó durante mucho tiempo como enseñanza religiosa escolar, que era concebida como formación exclusiva en la fe católica. Salvo alguna situación en la que hubo cierta resistencia a estos cambios, se puede apreciar una aceptación y hasta un favorecimiento de estas formas de enseñanza religiosa, lo que va en la línea de lo que el mismo magisterio eclesial católico viene proponiendo en sus últimos documentos como camino a seguir. Parece haber una toma de conciencia de la necesidad de estas modificaciones a partir de la realidad que se impone desde el reconocimiento y valoración que se tiene en este tiempo acerca de la diversidad y del diálogo intercultural, que se busca favorecer incluso dentro de la misma escuela católica.

Estas nuevas formas de enseñanza religiosa, más allá de lo que se exprese en las normativas que las sustentan, se ponen en juego a partir de lo que los diseños curriculares proponen como orientaciones y contenidos propios de la asignatura, como así también en cada planificación de clases que realizan los docentes del área para sus cursos. Sería interesante poder profundizar en este análisis al interior de cada oferta, para poder corroborar si lo enunciado a través de los diversos marcos regulatorios como orientación para la ERE se condice con el modo como se la implementa en la práctica.

En relación con los contenidos, también podría ser objeto de un estudio posterior analizar si en los temas curriculares se puede apreciar la presencia de los aspectos más salientes de la teología y de la religiosidad popular latinoamericanas. En el continente ha habido un desarrollo propio de la teología que ha tenido diversas expresiones, especialmente después del Concilio Vaticano II y de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano celebrada

en la ciudad de Medellín en 1968. También se aprecia una identidad propia latinoamericana en las numerosas manifestaciones de la piedad popular a lo largo de toda la región. En este contexto, tampoco puede pasarse por alto el hecho de que por primera vez en la historia, la Iglesia católica tiene un Papa latinoamericano, quien ha dado numerosas muestras, desde su magisterio y sus acciones, de su identidad como hijo de este continente. Por tales razones sería interesante conocer si estas características propias son de algún modo recogidas y reflejadas en las propuestas curriculares de la enseñanza religiosa.

Asimismo, salvo en el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, que determina con claridad el lugar que tiene en la enseñanza religiosa el conocimiento de la espiritualidad de las culturas originarias, no emerge en el estudio realizado que se favorezca lo mismo en los otros diseños curriculares de la región. Se abre aquí también otra línea de investigación para desarrollar, que podría mostrar qué peso tienen o si están presentes en cierta medida en esos planes de estudio las visiones de los pueblos originarios. En un contexto en el que se busca favorecer el diálogo intercultural, no pueden estar ausentes estas cosmovisiones que permiten entender la propia cultura.

Por último, más allá de figurar en la legislación de Chile, no se encuentran experiencias de enseñanza religiosa de confesiones no cristianas en las escuelas públicas de la región.

Consideraciones finales

El recorrido realizado permitió conocer la situación de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas latinoamericanas y se buscó aportar una mirada de conjunto que posibilite aproximarse a los distintos modos en que se hace presente esta asignatura en la región. En el devenir de esta práctica, quedará por ver si alguno de los modelos presentados pasa a tener mayor preponderancia o si este listado, que deja expuesta la paradoja de que en la región con mayor porcentaje de cristianos del mundo la mitad de los países acepten la enseñanza religiosa en la educación estatal y la otra mitad la rechacen, se modifica

en los próximos años. En todo caso, queda claro que el debate sigue presente y que no existe una única respuesta a las preguntas que surgen en relación con este tema.

REFERENCIAS

- Braslavsky, C. (2003). Las escuelas, hoy: ¿faltan maestros o falta el sentido? *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 33(2)/126, 129-131. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132020_spa
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). (2014). *La laicidad en la educación pública desde la perspectiva de la educación como un derecho humano*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/La-laicidad-en-la-educaci%C3%B3n-p%C3%BAblica-desde-la-perspectiva-de-la-educaci%C3%B3n-como-un-derecho-humano.pdf>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). (2015). *Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. San Pablo, CLADE. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Las-Leyes-Generales-de-Educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-El-derecho-como-proyecto-pol%C3%ADtico.pdf>
- Casanova, J. (1994). *Religiones públicas en el mundo moderno*. PPC.
- Congregación para la Educación Católica. (2009). *Carta Circular n.º 520/2009 a los eminentísimos y excelentísimos presidentes de las Conferencias Episcopales sobre la enseñanza de la religión en la escuela*. Editrice Vaticana.
- Congregación para la Educación Católica. (2013). *Educar al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*. Editrice Vaticana.

- Consejo Episcopal Latinoamericano. (1999). *Orientaciones generales para la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el Caribe*. Centro de Publicaciones del CELAM.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO.
- Gevaert, J. (1993). Naturaleza y finalidad de la enseñanza religiosa (ER) en la escuela. La situación y el pensamiento teórico en algunos países europeos. En A. Salas, J. Gevaert y R. Giannatelli, *Didáctica de la enseñanza de la religión. Orientaciones generales* (pp. 11-31). CCS.
- Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. Paidós.
- Habermas, J. (2008). El resurgimiento de la religión, ¿un reto para la autocomprensión de la modernidad? *Diánoia*, 53(60), 3-20. <https://doi.org/10.21898/dia.v53i60.284>
- Juan Pablo II. (1979). *Exhortación apostólica Catechesi tradendae*. Editrice Vaticana.
- Jiménez Rodríguez, M. J. (2014). *Educación Religiosa Escolar en perspectiva intercultural*. Bogotá.
- Martínez, R. (2021a). *La Educación Religiosa Escolar (ERE) en América Latina*. Fundación SM/PPC.
- Martínez, R. (2021b). *La educación religiosa en las escuelas públicas de América Latina* [tesis de maestría no publicada]. Universidad Torcuato Di Tella.
- Pajer, F. (2002). L'istruzione religiosa nei sistemi scolastici europei: verso una funzione etica della religione nella scuola pubblica. *Seminarium*, (2), 401-447.
- Pajer, F. (2017). Las enseñanzas escolares en materia de Religión (EEMR) en la Unión Europea [mapa]. *Religión y Escuela*. http://www.depeasturias.org/files/2017_mapa_religion_Europa.pdf
- Pajer, Flavio (ed.). *European Religious Education Newsletter*. <http://www.lasalliana.it/risorse/erenews-notiziario-trimestrale.html>

Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización.
(2020). *Directorio para la catequesis*. Editrice Vaticana.

Rawls, J. (2001). *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública*. Paidós.

Saforcada, F., & Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, 32(115), 287-304. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200003>

Fecha de envío: 25 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2022

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN COLEGIOS CATÓLICOS: UNA MIRADA DESDE SUS ACTORES

SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION IN CATHOLIC SCHOOLS: A LOOK FROM ITS ACTORS

Rodolfo Núñez Hernández¹

Patricio Jaramillo Fernández²

Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo conocer la comprensión crítica que la comunidad educativa posee de la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) que se imparte en colegios católicos de nivel secundario de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Se trabajó inquiriendo la perspectiva de jóvenes creyentes, jóvenes agnósticos, profesores de Religión y/o encargados de pastoral, profesores de otras asignaturas y apoderados.

La recolección de información se llevó adelante utilizando la metodología cualitativa, por medio de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. El análisis de los resultados se efectuó desde la *teoría fundada*, llevando adelante una codificación abierta y su posterior codificación axial.

Los resultados alcanzados permiten formarse una panorámica de cómo estas comunidades escolares comprenden la EREC, sus valoraciones positivas y negativas, y conocer qué expectativas de cambio tienen respecto de ella.

PALABRAS CLAVE

Educación Religiosa, escuela, comunidad, renovación pedagógica

ABSTRACT

The objective of this research is to know the critical understanding that the educational community has of the Catholic School Religious Education (EREC) that is taught in Catholic secondary schools in the metropolitan region of Santiago de Chile. We worked by inquiring the perspective of

1 rnunez@uft.cl

2 pjaramillo@uft.cl

young believers, young agnostics, religion teachers and/or pastoral managers, subject teachers and parents.

Data collection was carried out using qualitative methodology, through focus groups and semi-structured interviews. The analysis of the results was carried out using Grounded Theory, with open coding and subsequent axial coding.

The results obtained allow us to form an overview of how these school communities understand EREC, their positive and negative evaluations, and to know what expectations of change they have for it.

KEYWORDS

religious education, school, community, pedagogical renewal

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, una parte importante de la preservación y desarrollo de la dimensión religiosa está encomendada al sistema educativo. Esta condición queda reconocida en el decreto ley 924/1983 que refiere a las clases de Religión en los establecimientos educacionales. Esto se reafirma más recientemente entre los años 2012 a 2019 en el marco de la Ley General de Educación y las correspondientes Bases Curriculares.

El desarrollo y logro de esta tarea parece presentar dificultades importantes en la población escolar secundaria, pues antecedentes aportados por Núñez e Imbarack (2019) evidencian que los estudiantes de nivel secundario de colegios católicos tienden a ser más agnósticos, ateos y descreídos que estudiantes de colegios laicos y que tienden a perder la fe en un porcentaje mayor que los estudiantes de colegios laicos. Dado estos antecedentes, esta investigación busca realizar una exploración cualitativa en los diversos actores de colegios católicos secundarios, para recuperar sus comprensiones y valoraciones de la EREC y conocer sus expectativas de mejora para dicho proceso formativo.

Este esfuerzo investigativo se llevó adelante en tres etapas. La primera de ellas implicó un trabajo de *grupos de enfoque* con estudiantes creyentes y no creyentes y profesores de Religión y/o encargados de pastoral. En una segunda fase se trabajó con la entrevista semiestructurada, recogiendo la perspectiva de los apoderados de colegios católicos. Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con profesores de asignaturas distintas a la de Religión, todos ellos docentes en colegios católicos. De esta manera se pudo obtener una mirada amplia de la temática recuperando información susceptible de ser ocupada para optimizar el trabajo de la EREC en nuestro país.

MARCO REFERENCIAL

La caída en la adhesión a la fe católica es un dato que es registrado por diversas encuestas y estudios, especialmente a partir de inicios del siglo XXI. En encuestas realizadas por el Instituto Nacional de la Juventud se señala que mientras en el año 1997, el 91,3% de los jóvenes se reconocía con una filiación religiosa, en 2015 –este es el último año en el que esta encuesta realizó esta pregunta– solo el 51,3% se reconoce con una pertenencia religiosa (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2015). Otras investigaciones apuntan en esa misma dirección. Tal es el caso de Bicentenario UC-Adimark, en la que un 45% de los sujetos entre 18 y 24 años se reconoce como católico (Pontificia Universidad Católica de Chile-Gfk Adimark, 2018).

En ese contexto se lleva adelante la EREC en Chile, en el que el universo de estudiantes al 2020 corresponde a la cifra de 3.608.786 (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2020). Los antecedentes disponibles indican que el 35,9% de las escuelas son municipales, el 53,8% son particulares subvencionadas y el 9% son particulares pagados (Ilabaca et al., 2020, como se citó en Falabella y García Huidobro, 2020). Los colegios católicos corresponden al 16,4% en la Educación Básica y al 11,1% en la matrícula de Educación Media (Madero, 2019), lo que entrega un número de estudiantes del orden de 368.742 en la Educación Básica y 208.699 en la Educación Secundaria (Conferencia Episcopal de Chile, 2020b). En este contexto y en una suerte de relación figura-fondo, se despliega la EREC.

La EREC está validada por medio de la Ley General de Educación de la República de Chile, toda vez que se refiere al permanente proceso educativo como una realidad “que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley 20370, 2006, Artículo 2). En esta misma ley se confirma que los estudiantes tienen derecho “... a que se respeten su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales,

conforme al reglamento interno del establecimiento” (Ley 20370, 2006, Artículo 10).

Estas consideraciones están recuperadas en las Bases Curriculares de Séptimo básico a Segundo medio, en las que se declara, entre otras afirmaciones, que el estudiante debe “Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico, de acuerdo a su edad” (MINEDUC, 2015, p. 12), lo que se vuelve a explicitar cuando se reconoce que uno de los elementos fundamentales de estas Bases es el criterio referido a los “aprendizajes en los ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico” (MINEDUC, 2015, p. 19).

Algo semejante se encuentra en las definiciones que son parte de las Bases Curriculares de 3º y 4º medio. Además de lo señalado anteriormente, se reconoce que la concepción de estas Bases se sustenta en lo que establece la Constitución y la trayectoria educativa del país, reafirmando que la educación es un proceso de aprendizaje permanente, cuya finalidad incluye entre otros aspectos el desarrollo espiritual, ético y moral de los estudiantes (MINEDUC, 2019).

A partir de esta perspectiva país, el año 2020 la Conferencia Episcopal de Chile publica las *Bases Curriculares y Programa de Estudio de Religión Católica*. En ellas se identifican elementos muy precisos que están en la base de la nueva propuesta formativa:

La asignatura de Religión Católica debe lograr en los estudiantes promover su apertura racional y afectiva hacia la trascendencia y fortalecer su proyecto de vida, su sentido de misión y cultivo de la fe mediante la reflexión y construcción de relaciones interpersonales positivas basadas en principios éticos, derechos y responsabilidades personales y sociales, considerando los principios de inclusión y valoración de la diversidad, para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable. (CECh, 2020, p. 11)

Ahondando en los aportes de la clase de Religión a la formación de los estudiantes de las escuelas del país, el texto identifica contribuciones específicas que esta asignatura realiza a cada una de las dimensiones

consideradas por los Objetivos de Aprendizaje Transversales: física, afectiva, cognitivo-intelectual, sociocultural y ciudadana, moral, espiritual, proactividad y trabajo, planes y proyectos personales, tecnologías de la información y comunicación (CECh, 2020).

En Chile, la instancia que reúne a los colegios católicos, particulares o subvencionados, es la Federación de Instituciones de Educación Particular. Entre sus objetivos se encuentran:

1. Inspirar en los afiliados el ideal de la auténtica educación cristiana, y proponer la persona de Jesucristo, tal como se encuentra presentada en las Escrituras y en el Magisterio de la Iglesia católica, como el mejor fundamento antropológico de un proyecto educativo.
2. Promover en las escuelas católicas proyectos educativo-pastorales que favorezcan en los alumnos(as), al mismo tiempo, la madurez humana, el encuentro con la Persona de Jesucristo, la pertenencia a la Iglesia y el concebir la vida como vocación por el Reino y servicio al mundo (Federación de Instituciones de Educación Particular, 2013, Artículo 2).

El logro de estos objetivos supone un esfuerzo para las comunidades educativas católicas en nuestro país, pues asociados a la consecución de los mismos se juega una tarea existencial que dice relación con conservar la influencia y la capacidad de intervenir activamente en la construcción de una sociedad que considere los principios del evangelio como un elemento sustantivo para su desarrollo.

Esta situación se despliega en un contexto sociohistórico y cultural que Lipovetsky (1983) caracteriza como una realidad centrada en el individualismo, hedonismo y narcisismo, restringiendo aun más los límites del despliegue de los proyectos educativos de los colegios católicos. Desde este contexto, los colegios son sometidos a exigencias acerca de qué deben enseñar y cómo estructurar sus trayectorias educativas, con acentuaciones en un enfoque cognitivo y en modo de entender y entenderse centrado en lo científico, con

una progresiva pérdida de los vínculos y comprensiones comunitarias (García Huidobro, 2019, como se citó en Imbarack y Madero, 2020).

Con anterioridad a la publicación de las nuevas *Bases Curriculares y Programa de Religión Católica*, se había realizado una caracterización de la EREC a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso [PUCV], 2017).

Al respecto interesa rescatar dos aspectos del estudio. El primero de ellos dice relación con que el 14% de los colegios no ofrece enseñanza religiosa y que la presencia de los escolares varía significativamente entre la Educación Básica y la Media. Mientras en Educación Básica el 60% de los estudiantes elige asistir a estas clases, solo lo hace un 4,7% en los cursos terminales de educación secundaria.

El segundo se refiere a las opiniones de los directores de escuelas en relación con los propósitos que debería tener la clase de Religión. En primer lugar, aparece la promoción de valores para la formación integral desde una perspectiva laica y, en segundo término, está promover valores para la formación integral desde la perspectiva de una confesión. Lo que se repite en ambas opciones es el desarrollo valórico de los estudiantes como el foco de interés principal (PUCV, 2017).

También se realizan estudios en relación con la EREC en colegios católicos que indican que:

... (la EREC) aparece tensionada por: a) requerimientos técnicos que obligan a contratar especialistas que no necesariamente adhieren al proyecto educativo; b) las motivaciones de los padres para elegir estos colegios, más relacionadas con su exigencia académica y sus valores que con el encuentro con Cristo a la base de estos valores. (García Huidobro, 2019, p. 84)

La EREC busca distintas opciones para comunicar de mejor modo las intenciones formativas que se encuentran inscritas en los proyectos educativos institucionales, como por ejemplo, lo propuesto por Moro

y Neira (2019), que postulan diversos modelos para llevar adelante esta tarea.

En primer término, mencionan el *Modelo basado en el currículo evangelizador*, en el que se reconocen dos expresiones: la primera busca lograr un cruce de contenidos intentando integrar el currículo nacional con la propuesta evangelizadora de la Iglesia, y, en el segundo caso, se asume como currículo todo lo que sucede en la cultura escolar y se busca que sea impregnado del mensaje cristiano.

Un segundo camino se trabaja a partir del *Modelo basado en una gestión de excelencia*, en el que lo católico descansa en las evidencias que deja una buena gestión educativa; aquí, la variable “pastoral” es clave porque en ella descansa la justificación de la tarea educativa cotidiana.

El *Modelo basado en la gestión pastoral* constituye una tercera posibilidad. En él se instala un especial énfasis en una buena propuesta pastoral, a través de una agenda de celebraciones, procesos formativos, actividades misioneras y de servicio a la comunidad.

Finalmente, el *Modelo basado en la clase de Religión*, en el que se observa una tensión que, por un extremo, apunta a la entrega de contenidos doctrinales, próximo al formato de la catequesis, y, por el otro polo, el trabajo busca hacerse cargo de la dimensión religiosa del estudiante (pp. 209-213).

Existe una permanente preocupación por el desarrollo de la EREC al interior de la Escuela Católica, ya que se encuentran investigaciones, como por ejemplo la de Núñez e Imbarack (2019), en las que los resultados muestran que los estudiantes de colegios católicos de educación secundaria de la Región Metropolitana son más ateos, agnósticos y descreídos, y pierden más la fe que sus pares de colegios laicos.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, dado que lo que buscamos observar precisa de ser recogido desde una lógica que recupere las formas en que el mundo social es vivido, interpretado, producido, desplegando métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto en que se producen y pudiendo analizarlos con metodologías que nos permitan abarcar la comprensión de la complejidad, el contexto y el detalle (Mason, 1996, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006).

En la primera fase se trabajó con la técnica *grupos de enfoque* (Hernández et al., 2010) y en este caso se trabajó con siete grupos de 11 colegios católicos de la Región Metropolitana; cada uno de estos grupos estuvo integrado por el profesor de Religión y/o un encargado de Pastoral del colegio (PR/EP), un estudiante creyente que participe en pastoral (EC) y un alumno que se reconozca como agnóstico o ateo (ENC). Se tuvo especial preocupación de que docentes y estudiantes de un mismo colegio no conformaran el mismo grupo focal.

Las preguntas empleadas fueron previamente sometidas a juicio de expertos y aplicadas a dos personas representativas de cada uno de los subgrupos que participaron en esta técnica, vale decir, dos jóvenes creyentes, dos jóvenes no creyentes y dos profesores de Religión y/o encargados de Pastoral. De ese modo se perfeccionaron las preguntas con las cuales se trabajó.

Los integrantes de estos grupos debieron responder a las preguntas siguientes:

1. ¿Qué es lo que más valoras de la EREC? ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que más rechazas de la EREC? ¿Por qué?
3. ¿Cómo mejorarías la enseñanza religiosa?
4. ¿Qué futuro le ves a la enseñanza religiosa en el sistema escolar?

Las respuestas obtenidas fueron analizadas por separado, es decir: encargado de Pastoral y/o profesor de Religión; estudiante participante en pastoral y estudiante agnóstico o ateo.

Una segunda fase se llevó adelante en contexto de pandemia covid-19, lo que obligó a implementar la investigación utilizando el sistema de entrevista vía internet; en estos casos se trabajó con la técnica de entrevista semiestructurada, que se aplicó a 12 apoderados (AP) de distintos colegios católicos de la Región Metropolitana. Al igual que en el punto anterior, las preguntas empleadas fueron previamente sometidas a juicio de expertos y aplicadas a dos apoderados, alcanzando así la matriz de preguntas utilizadas.

Los apoderados, en este caso, contestaron las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos años es apoderado en colegio católico?
2. ¿Es usted creyente?
3. ¿Por qué colocó a su hijo en un colegio creyente?
4. ¿Qué opina de que se enseñe Religión en el sistema educativo chileno? ¿Qué ventajas y desventajas tiene esta práctica?
5. ¿Qué aporte hace la EREC a la comunidad escolar en la que usted participa?
6. ¿Qué opina de la enseñanza religiosa en su colegio?
7. ¿Qué dificultades ve usted para la EREC en su comunidad educativa?
8. ¿Qué rol ve usted que le compete como apoderado en la EREC de su hijo(a)? ¿Y a su familia, que rol le compete?
9. ¿Qué valoración hace del profesor de Religión de su colegio?
10. ¿Qué es lo que le da identidad al profesor de Religión en un colegio?
11. ¿Cómo debiera evolucionar la clase de Religión para que pueda aportar de mejor forma a los niños(as) del país?

En la tercera fase de esta investigación se mantenían las limitaciones de contacto derivadas de la pandemia y se recurrió a la misma modalidad anterior; entonces se aplicó una entrevista semiestructurada

a los profesores de asignatura (PA) –es decir, que no hacen clases de Religión–, en este caso 12 docentes de distintos colegios católicos. La matriz de preguntas se construyó desde el juicio de expertos sobre las mismas y seguidamente dos profesores las contestaron, permitiendo que estas fueran optimizadas en su elaboración. En consecuencia, los profesores de asignatura debieron contestar a las preguntas:

1. ¿Cuál asignatura sirve usted?
2. ¿Cuántos años de docencia?
3. ¿Cuántos años en colegios católicos?
4. ¿Es usted creyente?
5. ¿Qué sentido, valor o importancia ha tenido la religión en su vida?
6. ¿Qué opina de la clase de Religión dentro del sistema escolar?
7. ¿Qué ventajas y desventajas considera que tiene la EREC en la escuela?
8. ¿Qué aportes hace la EREC a la comunidad escolar?
9. ¿Qué valoración hace del profesor de Religión de su colegio y del profesor de Religión en general?
10. ¿Cuáles cree son los principales desafíos del profesor de Religión?
11. ¿Cómo debiera evolucionar la clase de Religión y el profesor de Religión para que sea un mayor aporte a los niños y jóvenes del país?
12. ¿Podría dar una visión de lo que es la identidad profesional de un profesor de Religión?

Las respuestas alcanzadas en cada una de estas fases fueron analizadas desde la perspectiva de la *teoría fundada* (Glaser y Strauss, 2006); esto implicó llevar adelante una codificación abierta y su posterior

codificación axial. Este procedimiento fue desarrollado de modo manual.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Desarrollaremos los resultados en función de los distintos grupos estudiados.

Estudiantes creyentes y la EREC

PRINCIPALES VALORACIONES POSITIVAS

El estudiante creyente le asigna una valencia positiva a lo que denominan *participación en pastoral social*, entendiendo como tal, actividades referidas a visitas a personas en situación de calle, y lo indica como sigue: “compartir con gente de la calle y es algo moral valórico que lo entrega en parte la religión” (EC/3); “yo creo que acercarnos a la realidad, conectar la fe con lo que está pasando, que no nos quedemos en la palabrería, y hacer cosas, con los fundamentos católicos” (EC/5).

Un segundo aspecto refiere a la *lectura ética de los acontecimientos y de las prácticas humanas*; en este caso, los jóvenes refieren a como algunas actitudes o conductas de las personas pueden ser iluminadas con la perspectiva creyente, indicando por ejemplo: “lo que en la Iglesia se enseña y en el colegio, ayuda a racionalizar al humano. Cuando hay una persona que dice que será feliz torturando a alguien, mmm, me hace ruido; cuando alguien dice que a través de tirar bombas puede haber una solución me hace ruido” (EC/6); “personas para quienes este mundo no tiene sentido, y dicen prefiero suicidarme, yo creo que, en ese sentido, la religión ayuda a darle perspectiva a la vida” (EC/9).

Un tercer punto alude a la *formación como personas*, indicando con ello que les permite comprender y comprenderse a sí mismos desde el vínculo, desde el encuentro con otras personas: “yo valoro que te

forman como persona, te ayudan a pensar en los demás, en apoyar y ayudar a la gente, todo eso, lo valoro bastante” (EC/4); “es una forma de pasar a una sociedad menos individualista, a formar personas, dejar la automatización, formar personas más humanas” (EC/7).

PRINCIPALES VALORACIONES NEGATIVAS

En las respuestas recogidas observamos críticas directas al modo en que están siendo formados desde la clase de Religión. Los estudiantes indican que las clases tienen *formas repetitivas y poco motivantes*, lo que se reconoce en afirmaciones como: “el tema es dinamizar las clases también, es muy importante, muchas veces los profesores más viejos tienden a ser más rígidos” (EC/2). Otras opiniones en dicha dirección indican: “a veces el profe se pone a hablar de otras cosas, de política, de otra cosa nada que ver, trata al final de hacer una conexión entre eso y la religión, pero no le sale” (EC/1). Se recogieron críticas muy precisas que quedan contenidas en la siguiente afirmación: “las clases de religión son bastante lateras, se replican las clases y no se innova, porque pasan casi la misma clase en primero básico y cuarto medio” (EC/6).

Desde esta lectura se señala un segundo aspecto relevante y refiere a una visión del trabajo de la EREC caracterizado por *formas rígidas e impositivas*; los jóvenes se refieren a esto indicando que: “quizás por eso uno se agota, porque quizás no a todos les gusta rezar en las mañanas todos los días o ir a misa, y quizás eso cansa o aburre a las personas” (EC/4). Esta percepción se ve complementada con otras experiencias, tales como: “tenía una profesora que decía ‘esto es esto y tienen que seguirlo’. En vez de nosotros mismos ver qué significa como experiencia propia; los demás se aburrían porque sentían como que los obligaban a hacer las cosas, decían: ‘no, pero yo soy ateo’, pero los obligaban a persignarse y eso” (EC/5).

DEMANDAS PARA LA EREC

Los estudiantes entregaron sus solicitudes al trabajo que realizan las instituciones y los docentes que los acompañan desde la educación

creyente. La primera de estas demandas dice relación con *que haya aportes de otros ramos, que sea un tema transversal*, permitiendo de este modo que se enriquezca el modo de comunicar lo que se quiere enseñar: “en esta asignatura, que también haya aportes con otros ramos, lenguaje, filosofía, que sea materia más transversal” (EC/2). Se complementa esta comprensión indicando: “que puedan tomar un mismo tema las distintas asignaturas, sobre todo las humanistas” (EC/3).

Un segundo punto surgió con fuerza y alude a la solicitud de *que nos acerque a la realidad, a lo que está pasando*. Lo indican con: “yo creo que acercarnos a la realidad, conectar la fe con lo que está pasando, que no nos quedemos en la palabrería, y hacer cosas, con los fundamentos católicos” (EC/1). Lo complementan con alusiones a: “el abuso dentro de la Iglesia, de eso también deberíamos hablar” (EC/3). Este delicado punto aparece en otras ideas también, pero acá lo refieren a que esta situación es parte de la realidad que debiera ser abordada.

Estudiantes no creyentes y la EREC

PRINCIPALES VALORACIONES POSITIVAS

El estudiante no creyente identifica con claridad los aportes que la enseñanza religiosa comporta para su formación personal, situándolos en el *plano de los valores y la lectura moral de la realidad*, indicando que: “yo creo que sí es necesaria la religión, porque, a pesar de que hablan de algo que no creo, se enfocan mucho en los valores y moral de una persona y eso importa” (ENC/6). Esta valoración positiva se desprende también de afirmaciones como: “Luego de un tiempo, me di cuenta que la religión me puede dar aportes morales” (ENC/5), lo que se complementa con otros testimonios: “de lo poco que valoro de la EREC es que, si vas a creer y creer te da esperanza, vas a crecer y serás mejor persona; no tengo ningún problema, de hecho me parece excelente, con el fin del bien” (ENC/4).

PRINCIPALES VALORACIONES NEGATIVAS

Los estudiantes no se ahorran palabras para hacer presentes sus perspectivas cuando se trata de tildar lo realizado en la enseñanza religiosa escolar como un trabajo marcado por un *estilo impositivo*. Sostienen esta posición con afirmaciones tales como: “el hecho de que quieran impartir una religión, como una verdad absoluta, como: si tú no eres religioso estás equivocado, y es algo que pasa mucho”(ENC/7). En esta misma comprensión se entiende la expresión: “personas que aplican sus creencias, o sea, rezan todas las mañanas, van a misa, personas que de verdad son practicantes de la fe, creen o tienen el mal concepto, de que ellos son más, o que tienen la razón absoluta” (ENC/5), y esto se ve complementado con: “siento que los adolescentes estamos en una edad que somos súper moldeables, entonces, que llegemos a un colegio católico, que se nos imponga ir a misas, mmm, no sé, hacer actividades relacionadas a la religión; igual es una forma de formarnos una opinión de la religión, de la Biblia, qué se yo. En mi colegio yo lo veo, porque en mi curso muy pocos creen, me incluyo, y nos pasa eso” (ENC/3).

Una segunda lectura negativa de la enseñanza religiosa se observa en una aseveración que la califica como *poco motivante, aburrida*. Para sustentar esta aseveración, los estudiantes indican que: “lo que nos enseñan, no nos muestra referentes que nos atraigan como jóvenes” (ENC/6). Otros estudiantes son más directos en el modo en que sostienen el punto anterior y revelan que: “las cosas que hacen, aburren, porque las pruebas que hacen son como ‘qué hizo tal apóstol’, ‘qué pasó en tal año’ y eso aburre, molesta mucho” (ENC/2). Para superar esta dificultad referida a lo poco motivante de la clase de Religión, los estudiantes hacen sugerencias como: “si van a enfrentarse a un curso de treinta o cuarenta alumnos, deben ir preparados, llevar algo que podría ser una manera más lúdica, por ejemplo” (ENC/3).

DEMANDAS PARA LA EREC

Los jóvenes no creyentes de colegios católicos tienden a unificar sus solicitudes a la enseñanza religiosa en un aspecto, que resulta

ser el que *la enseñanza de la religión debe adaptarse al contexto*. En este punto aparecen opiniones que indican que: “se debe buscar una forma de hacerse escuchar y hacer cambios para abrir nuevos mundos en nosotros los jóvenes” (ENC/7). Así también: “si quieren que lo que enseñan sirva, deben buscar que se vea la realidad, de la mano de la religión, no hablando solo de la vida de los santos y de Jesús” (ENC/5).

Completan esta idea aludiendo a *que la enseñanza religiosa sea abierta a otras perspectivas y temáticas*. Esto lo plantean señalando: “debería haber charlas de sexismo, machismo, violaciones a los derechos, etc., pero desde la visión católica también” (ENC/4). Esta demanda también se observa en solicitudes como: “hay que enseñarle a existir, entre problemas familiares, educacionales, demográficas, porque no puedes llegar y plantearle tu visión de dios, o al menos como lo tiene la Iglesia católica” (ENC/2). Sorprende positivamente lo exigente y preciso en sostener sus ideas de una estudiante, quien afirma: “las clases deberían adoptar una temática de interdisciplinariedad para los temas o conflictos sociales, indagar en la multidisciplinariedad y no al contenido sin referencia a la realidad con el fin de armar un diálogo interdisciplinario” (ENC/8). Esta comprensión la completa otra estudiante indicando: “los profesores deberían tener algo concreto qué pasar” (ENC/1).

Profesor de Religión y/o encargado de Pastoral

PRINCIPALES VALORACIONES POSITIVAS

En algunos casos, los docentes de la especialidad ejercen también como encargados de Pastoral en los colegios católicos; en otros casos, están a cargo de la Pastoral, sin asumir docencia en sala. Sus evaluaciones positivas refieren al *abordaje de los valores*, lo que expresan, por ejemplo, afirmando: “yo creo que se desarrolla bastante bien, con aspectos valóricos como de la justicia, el amor, esos valores, pero no responden a esta religión en específico, porque hay otras religiones; pero se trabaja principalmente el tema de los valores más allá de

que crean o no; los alumnos participan igual de las actividades. Yo creo que va más allá de la misma religiosidad. El tema de la ayuda, los valores, les hace sentido a los alumnos; es algo constante dentro de las materias, cosas que al final terminan haciendo un clic dentro de los alumnos” (PR/EP/3). Esta comprensión se complementa con la idea de lo que se puede recuperar de las lecturas bíblicas para la vida cotidiana, indicando: “muchas de las enseñanzas que entrega la Biblia se pueden utilizar como consejos de vida; al mismo tiempo, entrega valores positivos” (PR/EP/2).

Un segundo aspecto lo refieren al *trabajo en equipo y abordaje de conflictos*, indicando los docentes que: “en mi colegio, eh, tratan en la clase de Religión de acercar a los niños, eh, incentivándolos como con juegos, como motivándolos con juegos, eh, tratar de trabajar en equipo para que ellos se vayan integrando con sus pares, con sus compañeros” (PA/5). A lo indicado se agrega otra opinión de los docentes referida al tema: “En lo pedagógico también, o sea, en mi experiencia, trabajar en colegios católicos, o en colegios quizás particulares subvencionados, que, a lo mejor, no desarrollan tanto el área religiosa; es notorio el clima en que uno trabaja, ya sea tanto en los valores o cómo se resuelven los conflictos dentro de ese colegio laico, comparado con colegios católicos particulares subvencionados, son visiones muy distintas” (PR/EP/7).

Indicando solo dos aspectos positivos, no deja de sorprender la escasa referencia a las posibles influencias positivas que proporciona la EREC por parte de los profesionales de la especialidad.

PRINCIPALES VALORACIONES NEGATIVAS

Estos profesionales identifican una práctica que denominan *sacramentalismo* como una forma de desplegar la EREC en el colegio que consideran de un modo negativo; con ello aluden a prácticas tales como: “las pastorales del colegio, se nutren bastante de las actividades, las misas, las visitas solidarias, pero yo creo que el riesgo puede estar en algo que se denomina... esto no es nuevo, es la sacramentalidad o el sacramentalismo de la fe, porque podemos tener instaladas las misas,

podemos tener instalado todas las cosas, pero yo creo que nos faltan más testimonios de la vida de Jesús” (PR/EP/5). Se complementa esta perspectiva con lo afirmado por otro profesional de la especialidad, cuando dice: “cuando hay celebraciones sí hacemos misa. Hay veces que podríamos estar trabajando en vez de estar en misa” (PR/EP/6).

Surge la consideración de que *la enseñanza religiosa se entrega con poca referencia a la realidad*. En este punto los docentes aluden a situaciones tales como: “donde trabajo falta contacto con la realidad. A veces hemos organizado actividades en poblaciones y los papás no les dan permiso; es un colegio perteneciente al 7% que puede acceder a la educación privada, y lo que pasa es que creen que les va a pasar algo sin siquiera conocer. Yo creo que estamos al debe en esto, porque es bueno eso de salir de la zona de confort” (PR/EP/2). En esta misma lógica otro docente agrega: “yo creo que hay algo que es importante, porque de qué sirve la teoría si no hay práctica; por ejemplo, los diez mandamientos, si se enseñan, perfecto, pero si no los ponen en práctica...” (PR/EP/1). Complementa esta comprensión lo afirmado por otro docente cuando dice: “yo creo que, en este momento, estamos en un caos, yo creo que a los profesores de Religión les falta, mmm, transmitir el mensaje de acuerdo a la realidad de hoy” (PR/EP/4).

Una tercera valoración negativa que surge de los docentes vinculada a la temática dice relación con una comunicación de la enseñanza creyente de un *modo inadecuadamente rígido y repetitivo*, aspecto que es corroborado en afirmaciones como: “yo creo que hay mucha resistencia de los docentes al cambio; muchos profes, por comodidad, hacen las mismas clases porque tienen muchos cursos, y hay también resistencia porque no quieren cambiar” (PR/EP/7). Se señala además al respecto: “porque en la realidad hay alumnos que no quieren hablar de dios ni escuchar la palabra de dios, que, a las tres de la tarde de un lunes, no quieren nada; no es contra nosotros, sino que es cómo nosotros planteamos la clase de Religión. No podemos plantearles a los alumnos la teología, yo creo que en eso nos estamos cayendo, nos hemos vuelto tediosos, aburridos para los estudiantes” (PR/EP/4). Otro docente agrega: “uno debe desrigidizar la clase de Religión.

Uno tiende a pensar que su clase es la perfecta, y así uno no piensa en lo que los chiquillos quieren” (PR/EP/2).

DEMANDAS PARA LA EREC

Lo que los profesionales piden o esperan de la EREC cubre diversas áreas de su desempeño; no solo compromete el trabajo en la sala de clases, sino que abarca las relaciones con los otros actores que participan en el proceso educativo.

La primera de estas demandas alude a que *debe existir una mayor valoración de la EREC por la organización escolar*, solicitud que se sostiene en afirmaciones como: “muchas veces también no son solo los estudiantes los que ven de mala forma al ramo de Religión, muchas veces los mismos colegas lo ven como un ramo vacío, es decir, no está el soporte institucional. Claramente, en un colegio católico no se espera que sea una especie de apéndice” (PC/EP/3). Otro docente ratifica la idea: “muchas veces hay poca valoración desde los colegas o la institución; es necesario que tengan una valoración de la misma clase de Religión” (PC/ER/6). Una expresión complementaria y perfectamente descriptiva de lo que vive el docente de la especialidad, cuando no se siente reconocido por su organización, se recoge en la afirmación: “pero el colegio debe tener una línea respecto de la hora de Religión; yo puedo tener una muy buena intención de mostrar el mensaje, pero si el profe es de Lenguaje y ateo, y tuvo que tomar el ramo porque no había otro profesor, ¿qué hago con la propuesta como colegio?” (PR/EP/6).

Seguidamente, los profesores piden *que la clase sea contextualizada socioculturalmente*. Lo señalan mediante afirmaciones como: “yo trabajo en un colegio católico, el proyecto del colegio está sujeto al motivo de la clase, eso debería transformarse en una clase atingente que no se salga de la vida a los adolescentes y de los recursos que tenga para la clase, y no solo los materiales, los recursos humanos, estructurales, mis fortalezas” (PR/EP/2). Otra en esta misma comprensión señala: “tiene sentido, escuchando a los chicos, porque todos estamos en una búsqueda. Yo creo que la motivación, bueno, estamos en búsqueda de

nuevas herramientas, abrimos más a otras posibilidades de acuerdo con los tiempos. Muchos de los chicos que están en colegios católicos no están ahí por su decisión, sino que fueron sus padres quienes eligieron” (PR/EP/3).

Finalmente, entre estos requerimientos, los especialistas en el área para con la EREC apuntan a *alcanzar diálogos interdisciplinares*, lo que afirman del siguiente modo: “yo creo que también es importante hacer la clase transversal, cooperar con otras asignaturas, arte, por ejemplo; los chicos gustan del arte, porque todo está vinculado: historia, lenguaje, qué sé yo. Una clase que junte dos cosas de ambos ramos es muy enriquecedora” (PR/EP/1). Otro docente indica en el mismo sentido: “relacionarlos con otros profesores y construir unidades de aprendizaje juntos, con los de historia, con los de lenguaje, puede ser una opción que dinamice las clases” (PR/EP/6).

Apoderados y la EREC

La perspectiva de los padres es muy importante en la dinámica de la EREC a nivel escolar, pues estos conforman el sistema que se constituye entre los estudiantes, los docentes de la especialidad y los de otras asignaturas que, en su sinergia, permiten que se despliegue el esfuerzo formativo de la comunidad escolar. A partir de esta comprensión, su perspectiva constituye un insumo valioso que es necesario observar y considerar en el esfuerzo desplegado por construir una EREC que aporte de un modo significativo a los estudiantes.

PRINCIPALES VALORACIONES POSITIVAS

La más importante valoración que hacen los apoderados de la EREC refiere a *la formación en valores vinculados a la solidaridad y a la vida en comunidad*, aspecto que abordan prácticamente todos los entrevistados, indicando que: “en mi experiencia con la religión católica, te acerca a la comunidad, a la solidaridad; hay varios conceptos detrás de la religión católica que a mí me interesa que mi hija los aborde y los desarrolle como persona, más allá del credo en sí, digamos, de Dios,

de la Trinidad, etc. Pero en mi experiencia con este colegio, a ellos los han formado para ser gente buena finalmente, solidarios, honestos, que tengan sentido de compañerismo, que tengan un sentido de comunidad” (AP/4). Esta comprensión se va enriqueciendo con ideas complementarias como la siguiente: “aprenden solidaridad, compromiso, paciencia, amplitud de mirada, empatía. No son solamente valores cristianos, creo que es mucho más profundo que eso. No estoy diciendo que todos los verán de esa manera, pero nosotros como apoderados sentimos que ese es finalmente el objetivo que le dan los profesores” (AP/6). Y se fundamentan con aseveraciones como: “los proyectos educativos que al menos yo conozco o las clases de Religión están fundadas en la parte valórica, no tanto así en la lectura bíblica, que puede ser un poco más tedioso para los niños, un poco más abstracto; se le da un poco más de sentido a lo terrenal desde la parte valórica, creo que esa es una ventaja” (AP/11).

Una segunda valoración positiva la identifican los apoderados en *el desarrollo de la capacidad reflexiva respecto de sí mismos y su posición en el mundo*, siendo este punto expresado con afirmaciones como: “la clase de Religión a mi hijo le encanta porque me dice que no necesariamente hablan de Dios o de la Iglesia en forma fome, por así decirlo, y hablan de sus cosas, de los conflictos en el fondo propios de la edad también” (AP/6). En esta misma dirección se lee: “es bonito de enseñar lo que es la parte de la solidaridad de la persona que está más desvalida, más desposeída; en ahondar en esas cosas dentro de los niños y no que los niños se miren el ombligo todo el día y se den cuenta de que efectivamente hay otro tipo de realidades” (AP/2). También indican: “me gusta que aprendan a pensar, a transmitir los valores, los valores tanto religiosos como los de formación de un individuo que tiene que estar inserto dentro de la sociedad” (AP/8).

PRINCIPALES VALORACIONES NEGATIVAS

Las críticas en este plano apuntan a que se puede convertir en una *enseñanza obligatoria y rígida*, y lo fundamentan con afirmaciones tales como: “es demasiado estricta muchas veces la educación católica,

y también pienso que muchas veces es un poco... aparte de estricta, es un poco cuadrada en muchas ocasiones” (AP/6). Otro apoderado afirma: “A lo mejor es un tema de presión, de tratar de meter a la fuerza algo que no creen, que no les gusta. Es más que nada eso. O sea, es imponer” (AP/2). También señalan: “lo que veo en el colegio de los niños es mucho: ponte tú, en el mes de María era toda la mañana rezar el mes de María; entonces, después los niños salen y a algunos les gusta religión, pero a otro no, como es mucho. Creo que debería ser algo más temático, algo más didáctico”.

Es esta la única lectura crítica, en términos negativos, que se observa desde las entrevistas desplegadas por los apoderados, siendo más evidentes los puntos que estiman como susceptibles de ser corregidos a partir de lo que se ha estimado llamar solicitudes o demandas.

DEMANDAS A LA EREC

En este punto se aprecian diversas peticiones para mejorar la valoración de la EREC que están recibiendo los jóvenes en los colegios que los están formando.

La primera de estas apunta a que debiera *evolucionar hacia una enseñanza aplicada de la fe*. Con esto quieren decir que se produzca una fórmula operativa de sus creencias, superando el trabajo puramente reflexivo de las aseveraciones de la fe. Los apoderados indican que: “todo debiera hacerse como lo que se hace ahora en el colegio de mi hijo: ellos comparten mucho con otros colegios, ayudan a otros colegios también que no son católicos, y hacen actividades con los otros niños; el colegio de mi hijo les enseña un poco de lo mismo que ellos aprenden” (AP/6). Esta misma idea se recoge en afirmaciones como: “están las profes, está el pastoral, digamos el equipo de pastoral que trabaja bastante. Las chicas, por ejemplo, en ese sentido, han ido a visitar a niños de escasos recursos, abuelitos digamos, han solidarizado, han visto otras realidades, a pesar de que están en un colegio privado católico, pero es lo que me gusta, es lo que uno espera que hagan todos” (AP/4). Esto se ve complementado con una mirada que además valora la integración de la familia en esta comprensión

de una fe aplicada: “yo creo que es un ítem súper importante que acompañamos como comunidad escolar, apoderados, al colegio en instituciones, haciendo beneficios, cosas así, participando en bingos; de hecho, varios años hubo bingos súper buenos, bonitos, donde se reúne la familia, se comparte, la pasamos bien, pero al mismo tiempo estamos ayudando a terceras personas, y eso yo considero que es el gran aporte que el colegio ha hecho en torno a temas religiosos: es la solidaridad con el resto, sobre todo con los más necesitados, o sea, se habla y se hace” (AP/5).

Una segunda demanda está representada por la solicitud de *que evolucione hacia una lectura más amplia de la espiritualidad*, es decir, que en sus diálogos no solo se incorporen categorías católicas, sino que se recuperen otras opciones en ese mismo plano. Dicen los apoderados: “así como se enseña la clase de Religión en distintos colegios, también debería de abrirse esto a las distintas religiones que hay, no solamente ser excluyente” (AP/11). Esta misma idea está expresada por otro apoderado cuando indica que: “Lo que me importa a mí es la espiritualidad y que yo creo que a dónde debiera apuntar la clase de Religión y el colegio y la educación en sí es a enseñar lo valioso de las distintas religiones” (AP/1).

Profesores de otras asignaturas

¿Cómo es observada la EREC por los docentes de otras asignaturas? ¿Qué valoran en ella? ¿Qué limitaciones reconocen? Esperábamos encontrar respuestas a estas interrogantes en la información recogida en las entrevistas a los docentes que trabajan en colegios católicos, pero no sirven la asignatura de Religión.

PRINCIPALES VALORACIONES POSITIVAS

La primera de las afirmaciones que se recogen entre los docentes apunta al *aporte valórico* que comporta la enseñanza religiosa, *para los estudiantes y para la comunidad escolar*. Los pedagogos refieren a esta condición en afirmaciones como: “yo creo que es la parte importante

el tema de la creencia en Dios, de todo lo que es valórico; yo creo que eso es súper importante, es la base valórica, la ética, la moral” (PA/9). Un matiz a lo indicado se reconoce en esta otra respuesta: “tiene que ver con la formación, el poder analizar, el poder valorar las cosas, los espacios, la vida, la creación, que es una ventaja importante” (PA/1). Esta misma sensibilidad se expresa en la afirmación: “creo que los valores que aporta, el nivel de análisis que se puede hacer de ciertas situaciones” (PA/11).

Un segundo aspecto que es reconocido apunta a *la posibilidad de asignarle sentido a la existencia*, a partir de lo que aporta la enseñanza religiosa. Se expresa en aseveraciones como: “yo creo que ha tenido un sentido de calma, de paz de vida como espiritual, de a veces, bueno, es bueno confiar; yo considero que a veces es bueno confiar como en un ser superior” (PA/8). También se refieren a este punto de este modo: “yo creo que lo más importante han sido ciertas orientaciones que me ha permitido tener en momentos de incertidumbre; yo tengo mucho por delante, por ejemplo, el asunto de la divina providencia, lo siento como una luz fuerte que me guía, sobre todo en situaciones críticas” (PA/10). Otro docente agrega: “en el fondo, que entrega cierto sentido en relación a cómo ver la vida, cómo entender los fenómenos, cómo entender hechos, situaciones; un poco la religión te entrega ese marco, de manera más sintética” (PA/7).

Un tercer aspecto lo refieren al *trabajo en equipo y abordaje de conflictos*, indicando los docentes que: “en mi colegio, eh, tratan en la clase de Religión de acercar a los niños, eh, como incentivándolos como con juegos, como motivándolos con juegos, eh, tratar de trabajar en equipo para que ellos se vayan integrando con sus..., con sus pares, con sus compañeros” (PA/5). Otra opinión de los docentes en este sentido apunta: “En lo pedagógico también, o sea, en mi experiencia, trabajar en colegios católicos, o en colegios quizás particulares subvencionados, que, a lo mejor, no desarrollan tanto el área religiosa; es notorio el clima en que uno trabaja, ya sea tanto en los valores, o cómo se resuelven los conflictos dentro de ese colegio

laico, comparado con colegios católicos particulares subvencionados, son visiones muy distintas” (PA/7).

PRINCIPALES VALORACIONES NEGATIVAS

Las lecturas críticas que los pedagogos que no sirven la asignatura le hacen a la EREC se pueden recoger en las siguientes afirmaciones.

La EREC es vista como *una actividad rígida y poco motivante*, cuestión que los docentes expresan con afirmaciones como: “hay colegas que se han mantenido en la misma tradición antigua de exposiciones, por eso de alguna u otra manera el alumno tiende a distanciarse; entonces, yo creo que ese tipo de metodologías hace que el alumno no se acerque” (PA/6). O bien: “Es fome, es muy fome. Te puedo decir que igual, eh, ahora yo estoy en el colegio que, que han cambiado los profesores, y se ha visto cómo ellos han cambiado, pero en sí es fome, que yo vengo de un colegio también católico y era una lata en la, la clase de Religión.” (PA/4). Otro aspecto que alude a esta condición común que se le critica a la enseñanza religiosa señala que los estudiantes: “de repente le toman un rechazo a la religión por cómo la imparten. Como más, como adoctrinamiento, como con poca flexibilidad, no sé” (PA/5).

Asimismo, se valora negativamente la asignatura en relación con *una didáctica anticuada*, aspecto que los docentes expresan afirmando: “que entregue cierta diversidad de estrategias para abordar los contenidos; y el mismo currículum, porque tampoco sé si se ha ido actualizando con el tiempo; por lo menos, los de las otras asignaturas sí se han ido actualizando y no sé el de Religión, la verdad” (PA/11). Similar reproche se reconoce en esta declaración: “veo profesores que enseñan a los alumnos del mismo modo que me enseñaban a mí, y eso no está para nada bien” (PA/8). Otro docente afirma que: “actualizarse, digamos, en algunas metodologías, no tanto en los contenidos, porque me ha explicado mi amigo que igual, esto hace harto tiempo ya, los programas de Religión se han actualizado bastante, pero que la metodología de algunos profes es re antigua.” (PA/06).

Un punto altamente sensible se recoge en la crítica a *la condición profesional insuficiente del profesor de Religión*, lo que si bien no aparece en todos los docentes, sí se expresa con fuerza en diversas afirmaciones, como: “al haber malos profesores, con una mala formación, no son capaces un poco de actualizar la mirada religiosa a las necesidades o las inquietudes de los estudiantes; son muy dogmáticos. Eso significa que son poco flexibles a una mirada de un joven que por esencia es crítico” (PA/7). Otra aseveración indica: “pero es muy distinto cuando enseña un profesor titulado de profesor de Religión, que uno que no, porque se ve mucho eso de que el profe de Religión, ¡ah!, era mi profe de Tecnología, ¡ah!, era mi profe de básica y ahora profe de Religión” (PA/8). Comprendiendo lo mismo, otro docente lo afirma con más fuerza, diciendo: “sí me ha tocado observar profesores de Religión titulados y habiendo estudiado su pedagogía en Religión, con profesores de Religión que son monjas arrepentidas, que son curas arrepentidos y que son personas que hacían catequesis o que de repente eran profes de otra asignatura que no encontraban trabajo y terminaron haciendo Religión” (PA/3).

DEMANDAS A LA EREC

Los docentes le piden a la EREC que *evolucione hacia un mayor involucramiento con la realidad de la sociedad*, y esto lo expresan de distintas maneras. Una de las más llamativas aparece con la afirmación: “yo creo que tiene que evolucionar a ser como un analista, ‘analista de la realidad’, ehh, analista de la realidad, pero tratando siempre de tomar la imagen de Dios dentro de esta realidad, dónde lo vemos, dónde lo encontramos” (PA/3). Abundan en esta idea con la siguiente comprensión: “creo que la asignatura de Religión debería apuntar allá, a permitir a las estudiantes conocer la sociedad, conocer el contexto en el que viven, y cuando uno lo conoce yo creo que se hace parte y uno puede aportar, y creo que para allá debería ir” (PA/12).

Una segunda petición apunta en la dirección de actuar como *un espacio de integración para la comunidad educativa*, aspecto al que se refieren aludiendo a: “que los profes partan con una oración, que

partan con, con conocernos, con yo quiero pedir por mi colega, porque ya aquí sea, no digo nombre, pero la está pasando mal; entonces, yo creo que tengamos estos espacios como de engranaje entre lo que es currículum y lo que es espiritual y que para eso debería haber profesores de Religión que lo sepan guiar y que tengan la palabra” (PA/8). Asimismo: “porque el currículum debe dar respuesta a una formación integral, y en ese sentido entra lo espiritual y lo cultural, y lo religioso está obviamente conectado con estas dos partes, o sea, independiente de que una persona sea creyente o no creyente, culturalmente la religión es un tema que aporta en los diferentes planos y a todos nosotros” (PA/11).

Cuadro 1
Síntesis de valoraciones positivas

Consideran como un aporte de la EREC al proceso educativo:

Alumno creyente	La participación en pastoral social La lectura ética de los acontecimientos y de las prácticas humanas La formación como personas
Alumno no creyente	El plano de los valores y la lectura moral de la realidad
Profesor de Religión y/o encargado de Pastoral	El abordaje de los valores El trabajo en equipo y abordaje de conflictos
Profesor de otra asignatura	El aporte valórico, para los estudiantes y para la comunidad escolar La posibilidad de asignarle sentido a la existencia El trabajo en equipo y abordaje de conflictos
Apoderada(o)	La formación en valores vinculados a la solidaridad y a la vida en comunidad El desarrollo de la capacidad reflexiva respecto de sí mismos y de su posición en el mundo

Cuadro 2
Síntesis de valoraciones negativas

Consideran como un aspecto necesario de corregir en la EREC:

Alumno creyente	Las formas repetitivas y poco motivantes Las formas rígidas e impositivas
Alumno no creyente	El estilo impositivo Lo poco motivante y aburrida
Profesor de Religión y/o encargado de Pastoral	El sacramentalismo La poca referencia a la realidad La enseñanza rígida y repetitiva
Profesor de otra asignatura	La actividad rígida y poco motivante La didáctica anticuada La condición profesional insuficiente del profesor de Religión
Apoderada(o)	La enseñanza obligatoria y rígida

Cuadro 3
Síntesis de demandas

Expectativas de evolución de la EREC dentro del proceso educativo:

Alumno creyente	Que haya aportes de otros ramos, que sea un tema transversal Que nos acerque a la realidad, a lo que está pasando
Alumno no creyente	Que la enseñanza de la religión se adapte al contexto. Que la enseñanza religiosa sea abierta a otras perspectivas y temáticas
Profesor de Religión y/o encargado de Pastoral	Que la EREC tenga una mayor valoración en la organización escolar Que la clase sea contextualizada socioculturalmente Que se realicen diálogos interdisciplinarios
Profesor de otra asignatura	Que evolucione hacia un mayor involucramiento con la realidad de la sociedad Que sea un espacio de integración para la comunidad educativa
Apoderada(o)	Que evolucione hacia una enseñanza aplicada de la fe Que evolucione hacia una lectura más amplia de la espiritualidad

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los antecedentes recogidos nos permiten evidenciar que, para los grupos estudiados, la principal valoración positiva de la EREC apunta *a la formación en valores y en permitir una lectura ética de la realidad*. En este punto coinciden los estudiantes creyentes y no creyentes, los profesores de Religión y de otras asignaturas y los apoderados. Esto es reconocido como un capital pedagógico, social y cultural.

Entendemos que la EREC porta y enseña una dimensión de las dinámicas relacionales que entrega un horizonte de sentido respecto del cual se construyen categorías referidas a lo que es válido o no llevar adelante en la construcción de lo cotidiano, como resulta ser lo vinculado a la dimensión axiológica de la vida en comunidad. Esta coincidencia en la comprensión que la comunidad tiene con respecto al rol que le compete a la EREC evidencia que se está cumpliendo con lo que la Ley General de Educación de nuestro país le pide al proceso educativo, en este caso, “transmisión y cultivo de valores”.

Los profesores de Religión y/o encargados de Pastoral y los profesores de otras asignaturas coinciden en que la EREC permite *desarrollar destrezas en trabajos en equipo y solución de conflictos*, lo que resulta ser muy interesante, toda vez que es una destreza relacional altamente útil para la construcción de actividades comunitarias, para comprender y comprenderse en clave gregaria y de construcción de la vida diaria en una dirección distinta a la de las soluciones individualistas.

De este modo, la propuesta creyente, en la cual la humanidad en su conjunto es asumida como una comunidad que debe procurar el bien común, logra observarse en una arista de esta lógica, como resulta ser el trabajo en conjunto y la superación de las dificultades desde los acuerdos y las miradas comunes. Así entendido, la información obtenida resulta desafiante y contradictoria con lo indicado por Lipovetsky (1983), quien describe la cultura occidental como individualista, hedonista y narcisista, y otorga luces de cómo trabajar en la construcción de otra forma de convivir que privilegie un sentimiento de pertenencia y de responsabilidad compartida.

Los apoderados y los profesores de otras asignaturas coinciden en que la EREC les brinda a los estudiantes la opción de *asignarle sentido a la existencia*, lo que se entiende como el desarrollo de una capacidad reflexiva respecto de sí mismos y de la posición que tienen en el mundo. Esta aseveración es probablemente uno de los logros clave en el esfuerzo comunicativo que despliega la EREC, toda vez que ser reconocida como una instancia escolar que permite asignarle sentido a la existencia humana es de suyo una validación de su presencia en

el espectro formativo del currículo nacional, y a su vez responde a una de las características centrales de lo religioso.

Este conjunto de aportes queda resumido en la afirmación de los jóvenes creyentes respecto de la EREC en cuanto que esta *nos forma como personas*, lo que es altamente coincidente con lo buscado en las *Bases Curriculares y Programa de Estudio de Religión Católica* (CECh, 2020), en las cuales se propone que los estudiantes construyan sus vidas basadas en principios éticos y en derechos y responsabilidades personales y sociales tamizados por la fe cristiana.

En lo que respecta a las valoraciones negativas o críticas que se realiza a la EREC, existe una opinión compartida entre estudiantes creyentes y no creyentes, docentes de la especialidad y profesores de otras asignaturas, en la que señalan que la educación religiosa resulta *poco motivante, rígida e impositiva*. La caracterización de esta enseñanza como rígida e impositiva también surge como opinión de los apoderados. Los docentes de otras asignaturas complementan lo referido enfatizando que la EREC se despliega con *una didáctica anticuada*.

Sin duda, esta mirada compartida por buena parte de la comunidad escolar debe ser asumida con profundidad y urgencia por parte de los docentes de la especialidad, pues es una crítica insoslayable y que acarrea una pérdida del potencial de influencia y de la calidad performativa que comporta la EREC.

Se podría establecer un vínculo entre esta debilidad y otra expresada por los profesores de las demás asignaturas, quienes advierten una *condición profesional insuficiente por parte del profesor de Religión*. Sus voces apuntan a subrayar una debilidad que es parte de la visión histórica referida al profesor de Religión, que aún seguiría presente. Sería muy necesario que investigaciones posteriores se hicieran cargo de esta afirmación, tratando de identificar el estado de aspectos como la identidad profesional del profesor de Religión, los acentos en la formación inicial y continua, y las instancias reales que tienen para ser parte de la actual carrera docente impulsada por el Ministerio de Educación, entre otros.

Por su parte, los docentes de la especialidad observan –sin compartir esto con los otros partícipes de la comunidad escolar– dos importantes limitantes en su trabajo. La primera es denominada por ellos *sacramentalismo*, expresión con la que indican que sus tareas están saturadas de diversas celebraciones y eso les resta opciones para llevar adelante las tareas propias de la EREC. Una segunda lectura crítica apunta a que la *EREC está poco centrada en la realidad*, vale decir, no se logra situar vivencialmente lo que se está pretendiendo enseñar. Justifican esta condición desde la dificultad para lograr aplicar una didáctica que les permita desplegar, desde colegios económicamente acomodados, opciones de reconocimiento y encuentro con poblaciones desfavorecidas.

Todos los grupos entrevistados le piden a la *EREC que sea entregada con un mayor involucramiento en las realidades sociales*, es decir, debe referirse, dialogar, encontrarse con lo que ocurre en nuestra cotidianidad, adaptarse a los distintos contextos y, de ese modo, evidenciar una respuesta al mundo, una propuesta de relación con la realidad desde la lógica creyente.

Una demanda compartida por los estudiantes y los profesores de Religión dice relación con que la *EREC se desarrolle involucrando una lógica interdisciplinar*, es decir, que en su producción de comprensiones y tareas se involucren otras asignaturas y sea, de este modo, un espacio que convoque visiones diversas e incluso contradictorias, pero con capacidad de establecer diálogos enriquecedores para sus participantes. Esto sería sin duda un aporte sustantivo al proceso formativo en su conjunto. Así entendido, se estaría sintonizando con lo indicado por la CECh, cuando en sus *Bases Curriculares y Programa de Estudio de Religión Católica* indica que estas tareas se deben desplegar considerando los principios de inclusión de la diversidad, a fin de que todos los estudiantes puedan conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.

Entre las demandas de los profesores de otras asignaturas de los colegios católicos se encuentra que la asignatura de Religión *sea un espacio de integración para la comunidad educativa*, indicando con

esto que asuma una sensibilidad fraterna y, por lo tanto, un rol convocante frente a situaciones de dolor y conflicto que puede estar viviendo o llegar a vivir el colegio, pidiendo, mediante la oración, por ejemplo, por la restitución de la salud de los enfermos, por la solución de conflictos diversos, ya sea a nivel escolar o familiar; en definitiva, que sea un punto de encuentro que se legitima en el servicio a la comunidad que sufre.

Los apoderados le solicitan a la EREC que evolucione hacia una lectura más amplia de la espiritualidad, señalando la necesidad de que se incluyan otras opciones creyentes y se rescate lo valioso que pudiera existir en estas, amplificando de este modo el contexto confesional de la asignatura.

Los docentes de Religión hacen una petición muy sensible al colegio indicando *que la EREC debe recibir una mayor valoración por parte de la institución*. Solicitan que tenga un estatus claro y un reconocimiento evidente de su rol en el colegio, y que la asignatura solo sea servida por docentes formados para esta especialidad.

El esfuerzo por conocer la mirada que la comunidad escolar católica tiene de la EREC busca generar la reflexión y considerar las decisiones de implementación de líneas de acción que no solo procuren aportar en la reversión del descreimiento y el abandono de la fe, indicados por Núñez e Imbarack (2019), sino que contribuyan en su renovación y desarrollo.

A continuación, se presentan aquellos aspectos que reconocemos como más significativos a la luz de la investigación realizada.

Al momento de definir a los participantes de la investigación se determinó la presencia de perfiles diversos. Con ello se esperaba que las respuestas manifestaran una aproximación y valoración con matices particulares. Sin embargo, y a partir de las respuestas obtenidas, se aprecia que la diversidad de perfiles no significa necesariamente que las respuestas sean sustancialmente diferentes. Parece que ser o no creyente, y tener edades, experiencias vitales o perfiles profesionales distintos no influye en forma significativa en el tipo de respuestas y valoraciones que se realizan sobre la EREC.

Algo similar sucede cuando se les pregunta por la educación religiosa escolar. Todos responden específicamente en función de la clase de Religión. A partir de las respuestas se identifica una *no diferenciación entre EREC (Educación Religiosa Escolar Católica) y la clase de Religión*. Las categorías y alcances de una y otra no son percibidas por los miembros de la comunidad escolar. Al respecto surgen preguntas que podrían ser abordadas en una posterior investigación, como, por ejemplo: ¿qué pasa con la capacidad transformadora que se les atribuye a los procesos formativos de la EREC? ¿Por qué se reduce la capacidad polisémica del mensaje religioso evangélico, que tiene en la dimensión experiencial y vital una de los aspectos clave para su sentido y valoración personal? ¿Cómo son entendidas las otras formas de EREC dentro de la escuela?

A la luz de las respuestas, otro aspecto que se presenta como un ámbito significativo de revisión es el de la práctica sacramental vivida al interior de las escuelas católicas. Tanto los docentes de Religión como los otros actores, especialmente los estudiantes, evidencian las dificultades que nacen de una práctica sacramental que es percibida como repetitiva, impuesta y aburrida. La riqueza de la vida litúrgico-sacramental parece quedar relegada por prácticas que no terminan de revelar el sentido que ellas tienen, así como tampoco parecen entrar y transformar la vida de los miembros de la comunidad escolar.

La vivencia de los espacios litúrgicos y sacramentales parece ameritar un tratamiento distinto, no en su esencia, sino especialmente en la forma en que ellos son experimentados. El pensarlos e implementarlos como espacios que tienen como interlocutores a personas, jóvenes o adultos que en su mayor parte viven una etapa de iniciación o de reiniciación de la fe, debiera ser una de las consideraciones básicas de la reflexión por la forma en que se llevan a cabo estas experiencias en la escuela católica.

Diversas valoraciones negativas o demandas que se hacen a la clase de Religión se vinculan con el perfil profesional de los profesores de la asignatura. Se le pide modificar el modo en que está actuando al interior de la unidad educativa, la forma en que lleva a cabo su tarea

diaria, su didáctica y métodos, su vínculo con las otras asignaturas, con la escuela y con la realidad sociocultural en general. En este contexto, sus propios pares se refieren a la condición profesional insuficiente que ven en el profesor de Religión.

De este punto se desprende una serie de consecuencias que también ameritan ser investigadas y trabajadas, como por ejemplo: cuál es la identidad profesional del profesor de Religión en los actuales contextos socioeducativos; qué modelos de EREC están en la base de su formación inicial y continua; cómo se proyecta su desarrollo profesional y si existen instancias y medios efectivos que les permitan a estos docentes atender de buena forma las demandas que el medio les hace, entre otros aspectos.

Llama la atención que, en el propio contexto de un proyecto educativo católico, los profesores de Religión requieran de una mayor valoración de la EREC dentro de la organización escolar. Se podría suponer que, por ser parte de una institución de carácter religioso, tendría un lugar y una relevancia asegurados; sin embargo, a partir de los resultados de la investigación, pareciera que esto no es así. Pudiendo existir diversidad de variables que están en la base de esta solicitud, se considera necesario generar un diálogo entre la institución y los profesores de Religión. Ello debiera ayudar a encontrar caminos que hagan de la EREC una instancia valorada al interior de la escuela, no solo por estar vinculada con el origen y/o proyecto educativo de una escuela católica en particular, sino por la contribución efectiva que es capaz de hacer a ella como institución y comunidad en la formación religiosa de su estudiantado.

CONCLUSIONES

La EREC debe ganarse un espacio dentro de la escuela católica. A la luz de los resultados de la presente investigación pareciera que ya no es suficiente que la escuela tenga una dimensión religiosa en la base de su proyecto educativo. En la tarea de renovar y revitalizar el lugar de la EREC dentro de la escuela, pueden ser un aporte las

voces, experiencias y valoraciones que se han hecho presentes en esta investigación.

La EREC tiene un reconocimiento transversal en el plano formativo valórico, en las categorías de sentido existencial que ofrece y en su papel relevante en la formación de capacidades para las relaciones intra e interpersonales. Sabiendo que ninguno de estos espacios es exclusivo de la EREC, sino que puede ser abordado desde diversas ciencias, disciplinas o saberes, sería necesario profundizar en la forma en que ellos son y deberían ser trabajados para que respondieran a la identidad propia de la EREC.

Para que estas temáticas se transformen en una verdadera fortaleza, y no en un camino de dispersión disciplinar, se requiere velar para que los marcos epistémicos, metodológicos y conceptuales estén fundados y articulados desde sus características disciplinares específicas, pero abiertos a las lógicas comprensivas que puedan surgir del diálogo interdisciplinar.

A partir de las respuestas, y reconociendo los avances que al respecto existen, sigue siendo necesario reiterar el llamado a los diversos actores y especialistas vinculados a la EREC para que a partir de sus aspectos identitarios propios, del espacio institucional específico del que forman parte y de su diálogo con profesionales de otras disciplinas y contextos, se continúe en la búsqueda e implementación de caminos para una renovación pedagógica que permita a la EREC profundizar en su aporte a la formación integral de los estudiantes de nuestro país, al logro de la misión de la escuela, y que al mismo tiempo responda a los estándares profesionales y curriculares exigidos por el sistema escolar chileno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conferencia Episcopal de Chile. Área de Educación. (2020a). *Bases curriculares y programas de estudio de la asignatura de Religión Católica*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14862>

- Conferencia Episcopal de Chile. (2020b). *Estadísticas de la Iglesia*. <http://www.iglesia.cl/estadisticas.php>
- Falabella, A. y García Huidobro, J.E. (Eds.). (2020). *A 100 años de la Ley de educación primaria obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Federación de Instituciones de Educación Particular (2013). *Principios y estatutos*. <https://www.fide.cl/estatutos/>
- Glaser, B. y Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* (2nd ed.). Aldine Transaction.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ed. Mc Graw-Hill.
- Imbarack, P. y Madero, C. (Eds.). (2020). *Educación católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ley 20370 de 2009. Ley General de Educación de la República de Chile. 12 de septiembre 2009. *Diario Oficial* n.º 39461.
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile, INJUV. (2015). *VIII Encuesta Nacional de la Juventud*. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1388>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases curriculares 3º y 4º medio*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas. (2020). *Datos abiertos*. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>

- Moro, A. y Neira, M. (2019). Perspectiva cristiana de la relación educativa: Una mirada a la sala de clases. En P. Imbarack y C. Madero (eds.), *Educación católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha* (pp. 203-223). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Núñez, R. e Imbarack, P. (2019). ¿Quién es el Dios de los jóvenes? Una aproximación a la imagen de Dios en estudiantes de enseñanza media. *Sophia Austral*, (24), 83-102. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/197>
- Pontificia Universidad Católica de Chile-GfK Adimark. (2018). *Encuesta Nacional Bicentenario*. <https://encuestabicentenario.uc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Resultados-Encuesta-Nacional-Bicentenario-UC-GfkAdimark-2018-Cap%C3%ADtulo-Religi%C3%B3n.pdf>
- PUCV. (2017). *Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile. Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile: Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D., Cáceres, P.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Fecha de recepción: 7 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 6 de mayo de 2022

DESARROLLO DE PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR. DIÁLOGO ENTRE PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

DEVELOPMENT OF LEARNING PROCESSES IN RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS. DIALOGUE BETWEEN PEDAGOGICAL PERSPECTIVES

Javier F. A. Vega Ramírez¹
Universidad Austral de Chile

RESUMEN

El presente ensayo académico aborda el desafío de la generación de procesos de aprendizaje en la Educación Religiosa Escolar, entendido el proceso de aprendizaje como la generación, verificación y retroalimentación de aprendizajes efectivamente intencionados en los procesos de educación formales. Para esto, enfoca el desafío de clarificar la perspectiva desde la cual puede ser implementada la asignatura de Religión en contextos escolares y evidencia que la alta diversidad de agentes administradores de educación en Chile contribuye a la alta dispersión de consideraciones sobre el sentido y finalidad que tiene la asignatura en el currículo escolar.

Como un segundo elemento, se aborda la diversidad de perspectivas pedagógicas que tradicionalmente se adoptan al interior de las comunidades educativas, lo que repercute sobre qué elementos son posibles de aprenderse y, por lo mismo, de evaluarse en un proceso de educación formal en la asignatura de Religión. Finalmente, desde el cruce de ambas perspectivas, se analiza la consideración sobre la asignatura de Religión en el sistema educativo formal y la comprensión sobre el aprendizaje que adopta cada establecimiento, para ejemplificar en torno a un Objetivo de Aprendizaje todas las perspectivas de elementos evaluables que se generan de este análisis pedagógico curricular documentado, análisis que en definitiva está en la base de todo proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

enfoques curriculares, aprendizaje, evaluación, Educación Religiosa Escolar

¹ javier.vega@uach.cl

ABSTRACT

This academic essay addresses the challenge of generating learning processes in school Religious Education, understanding the learning process as the generation, verification and feedback of learning effectively intended in formal education processes. To this end, it addresses the challenge of clarifying the perspectives from which the subject of Religion can be implemented in school contexts, showing that the high diversity of education administrators in Chile contributes to the high dispersion of considerations on the meaning and purpose of the subject in the school curriculum.

As a second element, the diversity of pedagogical perspectives that are traditionally adopted within educational communities is addressed, which has repercussions on the elements that can be learned, and therefore evaluated, in a formal education process in the subject of Religion. Finally, from the intersection of both perspectives, the consideration of the subject of Religion in the formal education system and the understanding of learning adopted by each establishment is analysed in order to exemplify, around a Learning Objective, all the perspectives of assessable elements that are generated from this documented pedagogical curricular analysis, an analysis that is ultimately at the basis of any learning process.

KEYWORDS

curricular approaches, learning, evaluation, School Religious Education

INTRODUCCIÓN

La Educación Religiosa Escolar (ERE) enfrenta el desafío de figurar entre un conjunto de saberes al interior de la comunidad escolar, la cual no siempre valora ni comprende la verdadera dimensión de sus aportes (PUCV, 2017). Desde la justificación de su presencia en el currículum, pasando por la preparación formal de sus educadores, hasta los tipos de recursos metodológicos y didácticos que privilegian son objeto de análisis y cuestionamiento permanente, tanto por quienes conforman la comunidad escolar como por quienes observan fenoménicamente su presencia desde afuera (Vega, 2017).

Uno de los aspectos de interés que han aumentado crecientemente en los últimos años se refiere al desarrollo de prácticas de aprendizaje auténticas que tengan su contraparte en la totalidad del proceso de enseñanza, cuya coherencia exige no solamente lograr evaluar aprendizajes, sino desarrollar rutinas de aprendizaje efectivo a través de diferentes estrategias: tareas auténticas (Monereo, 2003), aprendizaje efectivo (Valle et al., 1998) y una variedad de estrategias diversificadas son algunos de los dispositivos hechos efectivos en los cuales la Educación Religiosa Escolar debe también actualizarse. Esta se desarrolla de forma diversificada en los sistemas formales atendiendo a distintos enfoques según países, políticas y niveles de tolerancia al fenómeno religioso. Estos enfoques, analizados ya por Pajer (2015) y Rodríguez (2021), dan cuenta de diversas formas de aproximarse al fenómeno de la ERE en sistemas formales (colegios) no administrados por congregaciones religiosas ni con dependencia de ninguna instancia eclesial formal, por lo que requiere que su presencia sea adecuadamente comprendida y justificada (Cárdenas, 2004; PUCV, 2017; Ramis, 2016; Scherz, 2015; Vega Ramírez, 2020).

1. PROBLEMATIZACIÓN: SENTIDO DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN SISTEMAS ESCOLARES FORMALES

El sistema educativo chileno ha presentado, desde sus inicios, una alta variabilidad, tanto de fuentes de financiamiento como de enfoques pedagógicos a los que adhiere. Esta variabilidad obedece al tardío rol que adopta el Estado de Chile respecto de la regulación de la educación, considerando el periodo que transcurre entre los primeros asentamientos modernos (precoloniales) y la llegada de diversas congregaciones religiosas hasta la instalación de un aparato estatal responsable de la educación.

En el periodo transcurrido entre 1600 y 1800 tenemos que la presencia de acciones educativas se concentra principalmente en dos fuentes: por un lado, la actividad misionera que considera la educación como un acto catequético en el que los aprendizajes básicos (leer y escribir) se vinculan directamente con capacidades y competencias habilitantes para la comunicación y comprensión de los postulados religiosos; y, por otro lado, la libre actividad de particulares que consideran los aprendizajes básicos de leer y escribir como una herramienta para otros aprendizajes, como son el cuidado de enfermos, la gestión del hogar o la administración financiera local.

Así, cuando el Estado organizado alrededor de las primeras acciones de independencia particular de Chile (1810-1823) se propone encargarse de la educación como un asunto fundamental, encuentra ya un aparato desplegado administrado por particulares (religiosos y laicos) con alta presencia en el territorio nacional. El inicio de la gestión formal del Estado sobre la educación, cuya fecha simbólica se ubica en 1813 con la inauguración del Instituto Nacional (General José Miguel Carrera) no suprime las demás provisiones educativas. De hecho, el mismo Instituto Nacional surge de la fusión de dos instancias educativas eclesiales: el Convictorio Carolino (jesuita) y el Colegio del Santo Ángel de la Guarda (diocesano, seminario conciliar), desde los cuales se origina esta nueva instancia (Guerrero, 2003), espacio republicano en el que, tal como recuerda el artículo 234 de la

Constitución de 1822, “Se procurará conservar y adelantar el Instituto Nacional, cuidando el Supremo Director de sus progresos y del mejor orden, por cuantos medios estime convenientes” (O’Higgins, 1822).

Así, aun cuando Chile es una nación con una corta historia de organización de su proceso educativo (Abett de la Torre, 2011; Inzunza, 2009; Núñez, 2002; Núñez, 1890; Ponce de León, 2010; Serrano et al., 2012; Soto y Núñez, 2007), adopta como paradigma fundamental la diversidad de provisiones educativas; el Estado se posiciona solo desde la función reguladora de las acciones educativas, estableciendo límites de tolerancia de la función educativa con escasas formas de control, cuya crisis se advierte al término del siglo XIX según los testimonios de quienes participan en los congresos generales de educación de 1889, 1902 y 1912.

De hecho, ya en el Congreso Nacional de Enseñanza Pública de 1902 encontramos explícitas referencias a la necesidad de promulgación de una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que reemplace a la Ley de Instrucción Primaria de 1860, durante las discusiones generales, según lo referenciado en las actas y trabajos de dicho congreso; discusiones originadas a partir de la exposición de José Abelardo Núñez (Congreso Jeneral [sic], 1903, pp. 420-427) y complementadas con la exposición de Enrique Matta Vial, subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública (pp. 589-598).

La crisis termina decantando en el reconocimiento de una doble provisión educativa, particular en su construcción, pero validada en la práctica. Por un lado, está la educación financiada directamente por el Estado, lo que en su momento se denominó “educación de cargo fiscal”, dado que su financiamiento era directamente responsabilidad del Estado y financiado con las arcas fiscales. Por otro lado, tenemos educación financiada por particulares, cuyas fuentes pueden ser obra de instituciones religiosas, instituciones ideológicamente identificadas o particulares (Maldonado Tapia, 2003). Esta división de provisiones educativas hace que el fondo ideológico de la selección curricular dependa directamente de cada uno de los financiadores de la educación,

haciendo que la formación ético-valórica también adopte diversas perspectivas según el sostenedor.

Entre los inicios de la regulación de la educación en la República de Chile y las reformas de financiamiento educativo, tenemos poca variabilidad en la manera en que esta se administra. Solamente se registran algunos hitos fundamentales asociados a nuevas formas de organización, como son la creación del Ministerio de Educación (1925), o la implementación de la Reforma Educativa durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1965). Este proceso se ve alterado por la implantación de un nuevo sistema de generación de recursos educativos a través de la subvención a la asistencia (ya no a la matrícula), que beneficia no solamente a las instituciones de cargo fiscal sino a todos los establecimientos que se acogen al nuevo sistema, pasando de un sistema de tolerancia de actores privados en la provisión de educación a una directa promoción de la incorporación de privados en la gestión de la educación, política implementada a partir del año 1982 justificada por la descentralización de la gestión educativa (proceso conocido como “municipalización”) y que termina compensando la desigualdad de recursos y capacidad de provisión a nivel general, ya que, en palabras de uno de los economistas ideólogos de este sistema (actualmente en tránsito hacia un sistema de administración guiado por los Servicios Locales de Educación), “un sistema basado en establecimientos particulares con fines de lucro tiende no solo a financiarse, sino a obtener el máximo aprovechamiento de los recursos” (Jofré, 1988, p. 209).

Así, la diversidad de proveedores de educación, también sostenedores (ya que colaboran con su patrimonio para el financiamiento de los colegios), abre espacio a una cada vez más alta diversidad de proyectos educativos, proceso que tiene incidencia en la formación ético-valórica diversificada y en el que la organización curricular, que podría servir como homologador de la propuesta, deja la responsabilidad de la educación religiosa escolar en manos de los sostenedores o de la autoridad eclesíástica que pueda tener injerencia en ella (Vega, 2018; Vega Ramírez, 2020).

Tabla 1

Sostenedores de instituciones educativas actualmente presentes en la educación chilena

Sostenedores particulares subvencionados		Lucro	No lucro
Religiosos	Católicos	Sociedades anónimas, persona natural y empresas de responsabilidad limitada	Congregaciones, fundaciones y corporaciones
	Protestantes	Sociedades anónimas, persona natural y empresas de responsabilidad limitada	Parroquias, iglesias metodistas, pentecostales y/o adventistas
No religiosos	Sociales	Sociedades anónimas, persona natural y empresas de responsabilidad limitada	Fundaciones, corporaciones, ONG y universidades
	Privados/ Particulares	Sociedades anónimas, persona natural y empresas de responsabilidad limitada	Corporaciones y fundaciones

Fuente: González López y Parra Moreno (2016), p. 93

Esto significa que el tipo de educación religiosa escolar que se imparta no guarda necesariamente relación con el enfoque del currículum que se adopte, ya que no necesariamente la comprensión acerca del sentido que toma la selección de contenidos y aprendizajes tiene contraparte con la comprensión del nivel de incorporación al currículum que deba tener la asignatura de Religión. Esto, debido a que el marco regulatorio de las clases de Religión actualmente vigente en Chile, el Decreto 924/1984, estipula que la clase de Religión se debe ofrecer obligatoriamente como parte del currículum, aunque su elección es libre por parte de las y los estudiantes, es decir, tenemos que es “obligatorio en cuanto a su oferta, pero optativo en cuanto a su aceptación, la asignatura de Religión con una duración de 2 horas semanales en todos los establecimientos del país” (Vega Ramírez, 2020). Así, la manera en que cada colegio imparte la asignatura de Religión queda determinada por lo declarado en el Proyecto Educativo Institucional, el que depende directamente de la orientación de cada establecimiento (dependiente de su sostenedor) en atención a la libertad que las condiciones legales permiten actualmente, como son la regulación del Decreto 924 (MINEDUC, 1984), las Bases

Curriculares actualmente vigentes (*Bases curriculares 7° básico a 2° medio*, 2015) y la Ley de inclusión (MINEDUC, 2015; 2016).

2. ENFOQUES Y APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

2.1. El enfoque didáctico

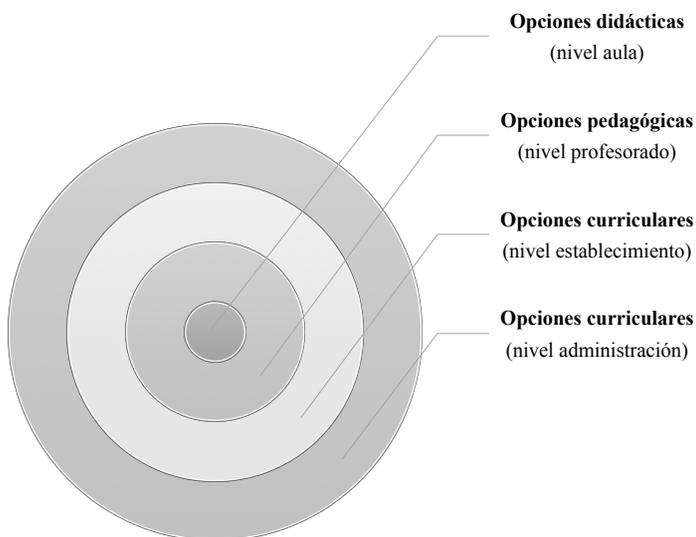
Así, la manera en que se implementa la Educación Religiosa Escolar al interior de cada comunidad educativa pasa por un conjunto de decisiones en microespacios según la implementación del Proyecto Educativo de la Institución. Una de las posibilidades es que el Proyecto Educativo de la Institución considere la enseñanza de la religión como un elemento constituyente esencial del currículo y, por lo tanto, complementario de la función que desarrollan las demás asignaturas, desplegando una visión armónica del concepto de formación humana integral tendiente al logro de un perfil definido como de egreso de un estudiante al término de su educación secundaria (*Bases curriculares 7° básico a 2° medio*, 2015), configurando una perspectiva que podríamos denominar como “aprendizaje de la Religión como aporte cultural”. O, al contrario, el Proyecto Educativo Institucional podría considerar la enseñanza de la religión como un espacio complementario a los demás espacios catequéticos que se pueden vivir en la escuela (esencialmente confesional) y, por lo mismo, tendiente al logro de una fe madura, comprometida y capaz de dar testimonio de sí, configurando una perspectiva que podríamos denominar “aprendizaje de la Religión como proceso de fe” (García, 2011; Vega, 2018).

Esta distinción base hace que el principal desafío pedagógico se ubique en qué opción tomar ante la evidente diversidad de opciones particulares que vive el estudiantado presente en nuestras aulas, en las que la posibilidad de poseer un curso completo que se sienta a sí mismo en un proceso de fe suele ser bajo y que, salvo que la opción del establecimiento sea la de homologar procesos de Educación Religiosa como proceso de educación de la fe, tenderá mayoritariamente a la presencia de la diversidad de intereses, trayectorias y sentidos de lo religioso.

Asimismo, los enfoques curriculares que se adopta durante el proceso de implementación del Proyecto Educativo en cada institución varían, pudiendo presentarse alternativas diversas incluso al interior de la misma comunidad, como la coexistencia de un enfoque de formación por contenidos a la vez que un enfoque por competencias o por habilidades. En el caso de la ERE, ocurre exactamente lo mismo, ya que no hay una propuesta única sobre qué enfoque educativo se debe adoptar al momento de implementar procesos de aprendizajes religiosos en el contexto escolar.

Así, cada decisión relativa a la implementación de la Educación Religiosa Escolar en el aula pasa, al mismo tiempo, por las opciones pedagógicas dependientes de la cultura escolar del profesorado del establecimiento, por las opciones curriculares de la institución escolar (plasmada en sus declaraciones oficiales, como son el Proyecto Educativo Institucional o el Plan de Mejoramiento Educativo) y las opciones político-curriculares del sistema escolar que, en principio, posibilita la presencia de la asignatura Religión en el sistema escolar (Figura 1).

Figura 1
Confluencia de opciones didácticas, pedagógicas y curriculares según niveles de decisión



Fuente: Elaboración propia

Esto no significa que, dependiendo del enfoque, se potencien o limiten las posibilidades de desarrollo de la Educación Religiosa Escolar, sino que plantea el desafío de generar procesos coherentes para plasmar en un proceso educativo formal regular los aprendizajes planteados. Si lo vemos considerando las perspectivas que hemos abordado hasta aquí, la implementación de la asignatura de Religión puede ser desarrollada desde la consideración de que esta tiene importancia en cuanto aporte cultural (visión complementaria del resto de las asignaturas según la opción del Proyecto Educativo Institucional) o desde la consideración de ser una asignatura complementaria para el desarrollo de la fe personal de los estudiantes. A estas dos opciones puede agregarse una tercera, que es la de considerar la religión como fuente valórica, lo que permitiría armonizar la visión religiosa con la visión cultural (dialogando activamente con las otras asignaturas eminentemente valóricas del currículum, como son Orientación y Consejo de curso, junto con otras que también ofrecen alto desarrollo valórico, como Artes Visuales, Artes Musicales y Filosofía), dado que la religión comporta una serie de valores que brotan de una relación con un ser trascendente definido (en el caso del cristianismo, de la relación con el Dios revelado por Jesucristo en su íntima relación) y la cultura comporta una serie de valores que brotan de un contexto situado, inmanente, histórico y en constante tensión (en el caso del mundo moderno, tensiones cruzadas por los desafíos sociales y políticos de nuestros tiempos).

Tomando como base la propuesta del Programa de Educación Religiosa Escolar Católica (MINEDUC, 2020),² podemos considerar los siguientes ejemplos como posibles desarrollos de aprendizaje según la consideración que se tenga sobre la incorporación de la asignatura en el currículum.

2 En adelante, todas las referencias y ejemplificaciones serán tomadas de la propuesta del Programa de Educación Religiosa Escolar Católica, sancionado por el Decreto 373. Aprueba los Programas de Estudio de la asignatura de Religión Católica para la Enseñanza Básica y Media, a la Conferencia Episcopal de Chile (2020). Esto, sin desconocer todas las otras opciones actualmente vigentes en el currículum.

Tabla 2

Ejemplos de aprendizajes posibles en la asignatura de Religión, en atención a los tres enfoques declarados

En tanto proceso cultural	En tanto proceso de fe	En tanto fuente valórica
La comprensión de los elementos culturales que constituyen la religión.	La adquisición de argumentos para fundamentar la fe.	Sentido trascendente e immanente de la vida humana.
El conocimiento del contexto cultural de los pueblos del Medio Oriente.	El crecimiento en conocimiento sobre el entorno de Jesús, punto central de la fe.	El valor de la identidad propia de cada pueblo y cultura anterior y contingente.
La vivencia de los pueblos menos privilegiados ante las civilizaciones dominantes de la antigüedad.	La comprensión como modelo respecto del proceso del pueblo elegido.	Sentido de la solidaridad en la transmisión de valores.
Los procesos de coherencia y defensa de las ideas discordantes vividas en el Imperio romano.	La comprensión como modelo respecto del proceso vivido por las primeras comunidades cristianas.	Opresión y liberación como tensiones de la vivencia histórica.
La relación entre religión y cultura a lo largo de la historia de la humanidad.	La evolución y respuesta contingente de los diversos cristianos a los diversos desafíos de los tiempos.	Fuentes de las escalas de valores en las diversas épocas: religión, acuerdos, convenios, ONU.
La comprensión de los errores de la Iglesia católica en su tiempo y contexto y las alertas ante los mismos errores contemporáneos en todo contexto.	El análisis y comprensión de los errores cometidos por la Iglesia para resguardar y proteger mejor la transmisión de la fe.	Lectura histórica de los aciertos de cada época: preservación cultural, revolución industrial, DSI, DD.HH.

Fuente: Elaboración propia, basada en MINEDUC (2020)

Como podemos ver, la diversidad de aprendizajes posible de desplegarse desde distintas perspectivas es alta, dependiendo de las condiciones pedagógicas para generar aprendizajes en el estudiantado. Por ejemplo, tomando como referencia 4º año básico, su Objetivo de Aprendizaje 2 (perteneciente al Eje Naturaleza y Cultura), declara que “[las y los estudiantes serán capaces de] Descubrir los símbolos religiosos en la cultura y el entorno y la importancia que tienen para el desarrollo humano integral de la persona y la comunidad” (MINEDUC, 2020). En este OA general son diversos los aprendizajes específicos que se pueden lograr; sin embargo, al centrar la atención en uno solo de ellos, veremos cómo el mismo Objetivo de Aprendizaje puede aportar, tanto desde el aprendizaje de la Religión como parte de un proceso

cultural como en el aprendizaje de la Religión como proceso de fe, y, además, en su condición de aporte en tanto fuente valórica:

Tabla 3
Aporte de un Objetivo de Aprendizaje en la asignatura de Religión, según tres enfoques

Objetivo		
Descubrir los símbolos religiosos en la cultura y el entorno y la importancia que tienen para el desarrollo humano integral de la persona y la comunidad.		
Aprendizaje		
Relacionan la simbología religiosa oculta en la ciudad con el sentido que tiene (aborda la primera parte del OA).		
Aporte a la fe	Aporte a la cultura	Aporte valórico
Profundizar en la noción de sacramentalidad de lo cotidiano, presente en todo proceso trascendente de la vivencia cristiana.	Comprender la noción de simbología como forma representacional de la vida cotidiana, fundamento de la transmisión de ideas y nociones.	Conocer para poder respetar las diversas formas de transmisión y comunicación cultural, con el peso histórico que conllevan en cada época.

Fuente: Elaboración propia

2.2. Enfoques sobre el aprendizaje

En cuanto a qué enfoque sobre el aprendizaje adoptar, el desafío se presenta de la misma forma, ya que se pueden desarrollar procesos de aprendizaje de la Educación Religiosa Escolar desde diversas perspectivas, siendo las tres más recurridas en la educación chilena el modelo de formación por *contenidos*, el modelo de formación por *habilidades* y el modelo de formación por *competencias* (Asún Inostroza, 2013; Díaz Barriga, 2006).

Un modelo de formación centrado en el aprendizaje por contenidos pone su atención en aquellos elementos que se deben saber, sin que necesariamente esto se transforme en un proceso de elaboración de estos conocimientos en aplicación activa. La división tradicional de aprendizajes entre contenidos “conceptuales”, “actitudinales” y “procedimentales” termina poniendo la atención en los contenidos conceptuales; por reducción, estos expresan lo medible y verificable,

destacando aquello que se sabe y que se puede evaluar en un documento formal como puede ser una prueba o informe.

Así, el modelo de formación centrado en el aprendizaje de contenidos guarda alta sintonía con los modelos educativos tradicionales basados en preguntas y respuestas fijas, ya que asegura “saber lo que se tiene que saber”, colocando el énfasis en el qué se sabe por sobre el “cómo se llega a saber”. Las nociones de elaboración del conocimiento, justificación de la respuesta o explicación, el proceso de descubrimiento, etc., se reducen a acciones funcionales y autoexplicativas cuya aplicación se restringe a los escenarios ya conocidos.

En el caso de la ERE, este modelo también reduce el aprendizaje a la repetición de contenidos ya entregados, poniendo el énfasis en los datos por sobre la comprensión, incluso en aquellas elaboraciones menores. Así, el énfasis en este modelo se ubica en el aprendizaje de listados, enfatizando elementos como la recitación de los 10 mandamientos, el nombre de los 12 apóstoles, la cantidad de milagros ejecutados por Jesús, el nombre de las etapas de la Eucaristía, por sobre otras formas de acercarse al fenómeno religioso.

Por su parte, el modelo de formación por habilidades centra su atención en aquellas capacidades adquiridas y presentes en los estudiantes, entendiendo estas habilidades como capacidades instaladas o en proceso de instalación que, en un escenario futuro, pueden ser recurridas. Se podría denominar a estas habilidades como saber instalado, capacidad instalada o saber adquirido; sin embargo, la teorización de la formación por habilidades tiende a dejar de lado esta definición privilegiando una formación por competencias por sobre la formación por habilidades.

A nivel teórico una formación por habilidades se hace necesaria como paso para la formación por competencias, entendidas estas últimas como saber en uso o saber en contexto. Dicho de esta manera, un currículum estructurado en un modelo de formación por conocimientos (conceptuales, actitudinales o procedimentales) abre el paso a un modelo de formación por habilidades, el que a su vez facilita un modelo de formación por competencias.

Por lo tanto, un mismo Objetivo de Aprendizaje de la asignatura de Religión puede perseguir distintos aprendizajes o potenciar diversos aprendizajes dependiendo del enfoque que se adopte. Siguiendo con el ejemplo del OA 2 de 4º año básico (MINEDUC, 2020), podemos plantearlo de la siguiente forma:

Tabla 4
Aprendizajes posibles según el enfoque formativo en la asignatura de Religión

Objetivo		
Descubrir los símbolos religiosos en la cultura y el entorno y la importancia que tienen para el desarrollo humano integral de la persona y la comunidad.		
Aprendizajes posibles		
Desde un modelo de formación por contenidos	Desde un modelo de formación por habilidades	Desde un modelo de formación por competencias
<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de símbolo. - Concepto de sacramento. - Momentos sacramentales. - Noción de sagrado. - Noción de sacramentalidad. - Concepción sacramental de lo comunitario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinción entre símbolos sagrados y profanos. - Comprensión de la evolución de los símbolos. - Valorización de la comunidad (contexto) para la comprensión de los símbolos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorización de los procesos sacramentales religiosos y profanos. - Elaboración del sentido simbólico de la propia vida. - Análisis de la presencia de lo sagrado en diversos productos culturales (por ejemplo, en el cine).

Fuente: Elaboración propia

La clarificación del enfoque adoptado y su incidencia tiene claras consecuencias para la implementación de procesos de evaluación auténtica (Vallejo y Molina, 2014), entendida esta como un proceso de verificación de aprendizajes intencionados durante el contexto de aprendizaje, y que por lo tanto se organice en torno a lo que podríamos denominar un axioma básico en evaluación: *se evalúa aquello que se intenciona como aprendizaje.*

3. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

¿Qué elementos debemos priorizar al momento de implementar procesos evaluativos en la asignatura de Religión? Tal como se plantea para la generalidad de las asignaturas del sistema escolar, se debe evaluar todo aquello que represente auténticamente un aprendizaje intencionado. Tal como lo hemos manifestado más arriba, este elemento dependerá de la consideración que se tenga sobre la Educación Religiosa Escolar, el que a su vez se debe armonizar con la opción o enfoque sobre el aprendizaje que adopta cada establecimiento. Así, si la opción de un establecimiento es la de considerar la ERE como una instancia en la línea de la catequesis, es decir, una instancia que refuerza la vivencia de la fe, desplegando la clase de Religión como un espacio de crecimiento privilegiado de la misma, la opción sería la de evaluar aquellos elementos que le dan consistencia a la fe, siguiendo el llamado de San Pedro en su primera carta cuando invita a “dar razón de nuestra fe” (1Pe 3:15).

Si la opción del establecimiento en que se desarrollan los procesos de aprendizaje en la ERE es la de considerar la clase de Religión como un espacio en el que la Religión sea valorada como un dato cultural, la opción es la de evaluar aquellos elementos que permiten comprender el fenómeno histórico de la Religión, cuestión que va en coherencia con los enfoques filosóficos, antropológicos y sociológicos de los estudios de la religión (Camarena y Tunal, 2009; Maioli, 2011).

Finalmente, si la opción del establecimiento es considerar la asignatura de Religión (y por lo tanto, las actividades pedagógicas desarrolladas en el contexto de la ERE) como una instancia de reforzamiento y surgimiento de una propuesta valórica, aun desasociada del acto creyente, la opción es evaluar aquellos elementos que permiten profundizar en la reflexión y apropiación de la propuesta axiológica, tal como lo hacen la Ética y la Moral (Mansilla, 2007).

Así, cada una de las perspectivas y enfoques que se adopta en el caso de la asignatura de Religión da paso a posibilidades de evaluación diversas, asociadas a los diversos tipos de aprendizajes.

Tabla 5

Aprendizajes posibles según el enfoque formativo en la asignatura de Religión

Enfoque	Aspectos que evalúa	Aprendizajes evaluables (ejemplos)
Como espacio de vivencia de la fe	Se evalúan aquellos elementos que le dan consistencia a la fe (1Pe 3:15).	<ul style="list-style-type: none"> - Vivencia de los primeros creyentes. - Desafíos históricos de la vivencia de la fe. - Mensaje salvífico de Jesús. - Magisterio eclesial y vigencia actual.
Como espacio de aprendizaje cultural	Se evalúan aquellos elementos que permiten comprender el fenómeno histórico de la religión.	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo histórico de las religiones. - Caracterización y relevancia de las divinidades antiguas y modernas. - Líderes religiosos y sus desafíos. - Significatividad de las religiones para el progreso de las naciones.
Como espacio de aprendizaje ético-valórico	Se evalúan aquellos elementos que permiten profundizar en la reflexión y apropiación de la propuesta axiológica.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de pecado, falta y perdón. - Sentido y propósito de los mandamientos. - Formas de organización legal y propuesta moral. - Relación religión/valores.

Fuente: Elaboración propia, basada en Martínez (2021) y Pajer (2015)

Tal como se plantea, los elementos factibles de ser evaluados varían según la consideración que se logra sostener sobre el aprendizaje; esto, porque las rutinas de aprendizaje, las opciones didácticas, las posibilidades de transmisión de conocimientos e incluso las alternativas curriculares se movilizan según aquella consideración que se tenga sobre qué es aprender y cómo se vivencia el aprendizaje.

Si tomamos como elemento fundamental los primeros aprendizajes de cada una de las perspectivas sobre educación presentados en el Tabla 5, y los vinculamos con los Objetivos de Aprendizaje desde los cuales brotan, podemos declarar los siguientes cruces entre perspectiva sobre la Educación Religiosa Escolar y los enfoques de aprendizaje, facilitando la comprensión de qué elementos deben evaluarse en una propuesta coherente con la opción pedagógica abordada.

Tabla 6
Elementos constituyentes de aprendizaje y evaluación según tipos de enfoque y consideración de la ERE

Objetivo de Aprendizaje		(OA2, 6° básico)		
		Comparar las vivencias y actitudes de las primeras comunidades cristianas con experiencias actuales que permitan valorar las diversas expresiones culturales presentes en la vida actual.		
Perspectiva sobre la Educación Religiosa Escolar	Como espacio de vivencia de la fe	Como espacio de aprendizaje cultural	Como espacio de aprendizaje valórico	
Enfoque de aprendizaje	Por contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Historia del siglo I: Organización de las primeras comunidades, nombres de los primeros obispos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zonas de desarrollo de las religiones del Mediterráneo. - Zonas de desarrollo de las religiones precolombinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización de noción de <i>pecado</i> en hebreo, griego y latín. - Estudio sobre la incorporación del concepto de perdón en las legislaciones de las culturas antiguas.
	Por habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre las diversas zonas de expansión del cristianismo. - Reconocer los líderes de las primeras comunidades (Pablo, Juan y Pedro). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer listas de divinidades y sus atributos. - Identificar lugares de culto y sus características arquitectónicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre el perdón por motivos humanos y el perdón por motivos religiosos. - Comprender la importancia del perdón y la disculpa como un medio de restablecer la relación humana.
	Por competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender las dificultades del desafío de la fe. - Analizar el Himno de 1Cor. 13 como declaración de fe. - Comprender el Libro del Apocalipsis de Juan como mensaje de esperanza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar zonas geográficas, divinidades y necesidades sociales de las religiones. - Comprender la relación entre factores sociales y factores religiosos. - Analizar la relación entre monoteísmo y monolatrismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la importancia del concepto <i>hatta</i> en la configuración religiosa de Israel y cómo influye hasta el día de hoy. - Analizar la importancia de la proporcionalidad entre la falta y la sanción como medio de sanación de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia, basada en Martínez (2021), MINEDUC (2020) y Pajer (2015)

Por lo tanto la pertinencia del procedimiento evaluativo de aprendizajes variará en virtud de aquello que deseo evaluar, y aquello que deseo evaluar estará directamente vinculado con aquello que puedo

provocar como aprendizaje en las y los estudiantes. Esto nos coloca en la obligación de hacer un análisis calmo y consciente sobre qué opciones pedagógicas son las que movilizan cada una de las decisiones de trabajo en torno a la cual se enfoca la docencia, permitiendo, en un acto segundo, elegir el instrumento más adecuado según el aprendizaje que deseo evaluar.

CONCLUSIONES: HACIA UNA VALIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR DESDE SUS PRÁCTICAS

Como se ha planteado en el presente ensayo, la implementación de procesos de aprendizaje en la asignatura de Religión desarrollada en espacios educativos formales (es decir, en el contexto de la ERE) requiere de parte de las y los docentes que guían sus procesos de un análisis detallado sobre cuáles son los elementos fundamentales que movilizan las opciones didácticas, cuál es la disponibilidad de recursos de apoyo al aprendizaje existentes en el entorno escolar, cuál es el enfoque sobre el aprendizaje que el Proyecto Educativo Institucional declara y, finalmente, cuál es la consideración que se tiene sobre el rol y sentido de la Educación Religiosa Escolar como parte del currículum.

Este análisis permite comprender de qué manera se pueden desplegar las opciones de aprendizaje y, por lo mismo, facilitar el análisis del enfoque que adoptan los procesos de evaluación aplicados a los procesos de educación religiosa, toda vez que la multiplicidad de opciones que se presentan, ejemplificadas en este texto con referencia a solo dos Objetivos de Aprendizaje del actual programa vigente (MINEDUC, 2020), nos abre a una gran variabilidad de opciones y una potencial constante novedad sobre las alternativas de aprendizaje que podemos ofrecer a nuestras y nuestros estudiantes.

Así, aquellos estudiantes que participen de las clases de la asignatura Religión lo podrán hacer tanto si están en proceso de búsqueda de oportunidades para afianzar su fe como si están en búsqueda de

un espacio de crecimiento desde el aprendizaje cultural, pudiendo también, como ocurre tradicionalmente con los sistemas educativos no confesionales, recurrir a la asignatura de Religión como un espacio de aprendizaje valórico desde su condición de fuente axiológica, es decir, como una interesante instancia de diálogo permanente.

Finalmente, importa destacar que este análisis nos permite comprender que no es necesario modificar ni abandonar el programa de estudios vigente. Esto no significa negar que todo programa de estudios y propuesta curricular debe ser revisado y actualizado en pertinencia a la renovación pedagógica, sino que solo enfatiza que el programa de estudios de Religión propuesto para la Educación Religiosa Escolar tiene una plasticidad suficiente para que sea abordado desde distintas consideraciones y perspectivas sobre el aprendizaje, repercutiendo directamente sobre las opciones didácticas de implementación de aula y evaluativas, como proceso de verificación de aprendizajes intencionados.

BIBLIOGRAFÍA

- Abett de la Torre Díaz, P. (2011). Sirviendo a la patria: Las maestras kindergarterinas en los albores del sistema de educación parvulario en Chile. *Historia de la educación - Anuario*, 12(1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100007
- Almonacid, C. (2004) Un cuasi mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, (333), 165-196. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2004/re333/re333-08.html>

- Asún Inostroza, R. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación* (38), 277-304. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Camarena, M. E. y Tunal, G. (2009). La religión como una dimensión de la cultura. *Nómadas*, 22(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111430003>
- Cárdenas, N. (2004). Enseñanza de Religión en los establecimientos educacionales [memoria de licenciatura, Universidad Austral de Chile]. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2004/fjc266e/html/index-frames.html>
- Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902. (1903). *Actas i Trabajos*. Imprenta Barcelona.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- García, E. (2011). Las congregaciones religiosas en la historia de la educación chilena. *Revista Pensamiento Pedagógico*, 42(1). 43-56. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25729>
- González López, J. y Parra Moreno, D. (2016). Privatización de la provisión educativa en Chile: caracterización de los proveedores educativos de una comuna popular urbana. *Educação y Sociedade*, 37(134), 91-112. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016146813>
- Guerrero, C. (2003). *Fuentes documentales y bibliográficas para el estudio de la historia de Chile* [sitio web]. Universidad de Chile. http://www.historia.uchile.cl/CDA/fh_index/index.html
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. OPECH. <http://www.opech.cl/Libros/doc2.pdf>
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Revista Centro de Estudios Públicos*, (32). <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1558>

- Maioli, E. (2011). La religión como objeto de estudio sociológico. Una revisión de la teoría sociológica de Emile Durkheim, Max Weber y Niklas Luhmann sobre la religión. En *IX Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-034/774>
- Maldonado Tapia, M. (2003). *La privatización de la educación en Chile*. Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina. http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/privatizacion_educacion_en_chile.pdf
- Mansilla, H. C. F. (2007). Religión y razón como factores de complementación y colaboración. *Revista de Filosofía*, 25(55), 87-102.
- Martínez, R. (2021). *La educación religiosa escolar (ERE) en América Latina*. Fundación SM/PPC. https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2021/12/206874_La_ERE_en_LATAM_guia.pdf
- MINEDUC. (1984). Decreto 924. Reglamenta clases de Religión en Establecimientos Educacionales. <http://bcn.cl/2j8xz>
- MINEDUC. (2015). Ley 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes. <http://bcn.cl/2f8t4>
- MINEDUC. (2015). Unidad de Currículum y Evaluación. *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- MINEDUC. (2016). Orientaciones para la revisión de los Manuales de Convivencia Escolar. Actualización según la Ley de inclusión. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2020). Decreto 373. Aprueba los Programas de Estudio de la asignatura de Religión Católica para la Enseñanza Básica y Media, a la Conferencia Episcopal de Chile. <http://bcn.cl/2ucp7>

- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32(1), 71-89. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26499>
- Núñez, I. (2002). *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena, 1907-1957*. CPEIP.
- Núñez, J. A. (1890). *Congreso Nacional Pedagógico*. Imprenta Nacional.
- O'Higgins, B. (1822). *Constitución Política del Estado de Chile*.
- Pajer, F. (2015). Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela: los tres paradigmas. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 5(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/40>
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: La extensión de la Educación Primaria en Chile, 1840-1907. *Historia*, 43(2), 449-486. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942010000200004>
- PUCV. (2017). *Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile. Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile: Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D., Cáceres, P.
- Ramis, P. (2016). La clase de Religión en las escuelas y colegios públicos de Chile [entrada de blog]. *Religiones*. <https://religiones.cl/2017/03/29/la-clase-de-religion-en-las-escuelas-y-colegios-publicos-de-chile/>
- Scherz, T. (2015). *La enseñanza de la Religión en las escuelas, urgencia educativa para la esfera pública*. Vicaría de la Educación.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Taurus.

- Soto, F. y Núñez, I. (2007). Para iniciarse en la historia escolar chilena. *Revista de Educación*, (315), 4-13. http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2004/315/4_13.pdf
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M. y Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-24. <https://rioei.org/RIE/article/view/403>
- Vega, J. (2017). Educación Religiosa Escolar en contextos municipales. *II Congreso Internacional. Diversidad de creencias y de sentido en una sociedad plural*. Centro de Estudios de Religión-UC.
- Vega, J. (2018). El rol de las instituciones religiosas en la educación en Chile. *II Jornadas de Historia de la Iglesia*, Concepción.
- Vega Ramírez, J. (2020). La presencia de la religión en la educación y escuelas chilenas. *Cuadernos de Teología*, 12, e4049. <https://revistas.ucn.cl/index.php/teologia/article/view/4049>

Fecha de envío: 2 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2022

**PROPUESTA DE UN ITINERARIO DE CONFIRMACIÓN
DESDE LA CENTRALIDAD DEL *KERYGMA*: LA INICIACIÓN
CRISTIANA Y LA EDUCACIÓN DE HABILIDADES EN LA FE**
*PROPOSAL OF A CONFIRMATION ITINERARY FROM THE
CENTRALITY OF THE KERYGMA: THE CHRISTIAN INITIATION
AND THE EDUCATION OF SKILLS IN THE FAITH*

Lorena Basualto Porra¹

César González Núñez²

Daniel Cerda Santander³, sdb

Equipo Inspectorial de Pastoral Juvenil
Congregación Salesiana, Chile

RESUMEN

El objetivo del presente ensayo es presentar una propuesta de itinerario de Confirmación para jóvenes desde el horizonte del anuncio del *kerygma* inserto en el paradigma de la iniciación cristiana, junto con la educación en la fe, desde la formación de habilidades cognitivas, procedimentales, actitudinales y espirituales. La pregunta inicial refiere a cómo diseñar una catequesis de Confirmación que articule *kerygma* e iniciación cristiana según las nuevas orientaciones del *Directorio para la catequesis* y, a la vez, desarrolle ciertas habilidades propias de la fe. La propuesta busca articular las etapas de la iniciación cristiana del tiempo del catecumenado primitivo y recuperado por el *Ritual de la iniciación cristiana de adultos*, junto con propiciar algunas habilidades fundamentales de un cristiano maduro, tales como el comprender las verdades fundamentales de la fe cristiana, aprender a manejar ciertas técnicas para escrutar las Escrituras, orar y discernir los signos de los tiempos, reconocer algunas actitudes propias de la praxis creyente y valorar la experiencia cristiana como horizonte de sentido. Esta propuesta busca hacer un aporte al diseño de renovados itinerarios de Confirmación

1 lbasualto@salesianos.cl

2 cgonzalez@salesianos.cl

3 dcerda@salesianos.cl

considerando las nuevas orientaciones catequéticas, además de algunos mínimos formativos fundamentales que demanda la iniciación cristiana.

PALABRAS CLAVE

catequesis de Confirmación, iniciación cristiana, *kerygma*, itinerarios de catequesis, jóvenes

ABSTRACT

This essay aims to present a proposal for a Confirmation itinerary for young people from the horizon of the announcement of the *kerygma* inserted in the paradigm of Christian initiation together with education in the faith from the formation of cognitive, procedural, attitudinal and spiritual skills. The initial question refers to how to design a confirmation catechesis that articulates *kerygma* and Christian initiation according to the new guidelines of the Directory of Catechesis and, at the same time, develops certain skills of faith. The proposal seeks to articulate the stages of Christian initiation from the time of the primitive catechumenate and recovered by the Ritual of Christian initiation for adults, along with promoting some fundamental skills of a mature Christian such as understanding the fundamental truths of the Christian faith, learning to manage certain techniques to scrutinize the Scriptures, pray and discern the signs of the times, recognize some attitudes typical of believing praxis and value the Christian experience as a horizon of meaning. This proposal seeks to be a contribution to the design of renewed Confirmation itineraries considering the new catechetical orientations in addition to some fundamental formative minimums that Christian initiation demands.

KEYWORD

Confirmation catechesis, christian initiation, *kerygma*, catechetical itineraries, young people

1. PROBLEMATIZACIÓN DE LA CATEQUESIS DE CONFIRMACIÓN

Durante el año 2018 el Papa Francisco convocó a un Sínodo de obispos acerca de los jóvenes. Para tal convocatoria, los padres sinodales recogieron la opinión de más de quince mil jóvenes sobre diversos temas referidos a su propia identidad, visión de mundo y percepción de la Iglesia. En esta consulta, los jóvenes expresaron diversas demandas a la Iglesia, entre ellas revisar los itinerarios de catequesis; de hecho, los padres sinodales concluyeron que “la catequesis no siempre tiene una buena fama entre los jóvenes, porque les recuerda a muchos ‘un camino obligatorio y no elegido en la infancia’” (Sínodo de los Jóvenes, 2018a, #190). Así, se constituye en un imperativo evangelizador renovar los itinerarios catequéticos de la Confirmación como sacramento de la madurez cristiana que se realiza en la etapa juvenil porque no pueden desatenderse las voces juveniles, puesto que “los jóvenes son uno de los ‘lugares teológicos’ en los que el Señor nos da a conocer algunas de sus expectativas y desafíos para construir el mañana” (Sínodo de los obispos, 2018b, #64).

Cabe mencionar que la catequesis de Confirmación es una preocupación permanente de la Iglesia, sobre todo en contextos cada vez más secularizados; de allí la importancia de crear itinerarios que presenten la fe cristiana de forma atractiva y que puedan encantar a los jóvenes para motivarlos a entregar una respuesta afirmativa al llamado de Jesucristo, considerando las diversidades territoriales y la diversidad de las juventudes (Obregón, 2021; Castrillón y Carreño, 2017; Clavijo, 2014; Arboleda, 2012).

En este contexto, el presente ensayo tiene por objetivo presentar una propuesta de itinerario de Confirmación para jóvenes desde el binomio *kerygma* e iniciación cristiana postulado en el nuevo *Directorio para la catequesis* (#61-62) en el contexto chileno y, específicamente, dentro del carisma salesiano. Es por este motivo que se recoge la experiencia de la red de catequistas salesianos, quienes, por medio de sus experiencias en la catequesis de Confirmación, han considerado la

importancia de desarrollar en los catequizandos diversas habilidades de tipo cognitivas, procedimentales, actitudinales y espirituales (EIPJ, 2022).

La pregunta inicial del ensayo refiere a cómo diseñar una catequesis de Confirmación que articule *kerygma* e iniciación cristiana según las nuevas orientaciones del *Directorio para la catequesis* y, a la vez, desarrollar ciertas habilidades propias de la vida de fe cristiana. Por este motivo, la propuesta considera un marco teórico en el que esta se desarrolla según la opción epistemológica de los autores en cuanto a considerar la teología sacramental, la iniciación cristiana/*kerygma* y algunos principios metodológicos. Posteriormente, se presenta la propuesta del itinerario sobre la base del anuncio del *kerygma*, la iniciación cristiana y habilidades cognitivas, procedimentales, actitudinales y espirituales, para finalizar el texto con las conclusiones, en las que se presentan los desafíos de la propuesta que se encuentran en una fase inicial de aplicación a modo de experiencia piloto en algunas parroquias y colegios salesianos.

2. MARCO TEÓRICO

En el marco teórico se desarrollan tres temáticas que sustentan la propuesta, las cuales se refieren a la necesidad de una renovación de la teología sacramental, resituar la catequesis desde la iniciación cristiana y el *kerygma*, para finalizar con algunas consideraciones metodológicas. Los tres temas responden al cambio de paradigma eclesiológico que propone el Papa Francisco en la exhortación programática de su pontificado *Evangelii gaudium* (2013), que luego alcanza su aplicación en la catequesis a través del *Directorio para la catequesis* (López, 2021). Al respecto, el Papa insiste en la centralidad del *kerygma* y una renovada mistagogia, es decir, la “necesaria progresividad de la experiencia formativa donde interviene toda la comunidad y una renovada valoración de los signos litúrgicos de la iniciación cristiana” (*Evangelii gaudium*, #166).

2.1. Renovación de la teología sacramental como una condición *sine qua non* para el diseño de nuevos itinerarios catequísticos

La propuesta evangelizadora del Papa Francisco y especialmente lo contenido en su carta de navegación pastoral *Evangelii gaudium* han marcado una nueva forma de comprender e interpretar la misión de la Iglesia en el contexto de la globalización y la secularización. El impulso evangelizador y revitalizador, desde una autocomprensión de la Iglesia en salida acentuada también en la exhortación apostólica *Christus vivit* (Francisco, 2019), hace de su misión fuente fecunda de diálogo, especialmente con los jóvenes. Con base en estas dos propuestas se constata la necesidad de ahondar en la noción de sacramento como elemento fundante y estructurante de un itinerario de preparación para el sacramento de la Confirmación. Para ello, se profundizará en una primera instancia en los elementos etimológicos y teológicos de la noción de sacramento que son fundamentales a la hora de comprender la Confirmación como camino y proceso de maduración en la fe.

En primer lugar, parece imprescindible retomar el origen etimológico de la palabra sacramento, en tanto se descubren dos acepciones sumamente relevantes: *sacramentum*, en latín, y *mystērion*, en griego, ambas expresiones que remiten a hacer sagrado algo y a la revelación de un misterio al cual se puede acceder. El Magisterio ha recogido ambos conceptos para definir los sacramentos como “signos eficaces de la gracia, instituidos por Cristo y confiados a la Iglesia por los cuales nos es dispensada la vida divina” (Catecismo de la Iglesia Católica, 1992, #1131). Todo ello vinculado a la vida y a la acción de la Iglesia que se expresa mediante los signos y los símbolos del Misterio Pascual. Desde esta lógica, Borello (2013) señala:

Los sacramentos de la Iglesia son ricos en signos y simbolismos: es decir, con sus acciones, objetos, el agua, el pan, el aceite, los gestos y las palabras, la comunidad misma, representan otras realidades que son invisibles, las realidades de la fe. Ellos, por la fuerza del Espíritu Santo,

introducen el acontecimiento-misterio de Cristo en nuestra historia personal y comunitaria. (p. 36)

En efecto, la sacramentalidad, es decir, lo simbólico y misterioso de la acción litúrgica de la Iglesia, queda asegurada porque es expresión del ejercicio del sacerdocio de Cristo (*Sacrosanctum Concilium*, #7). Existe una realidad profundamente sagrada que permite redescubrir el Misterio Pascual, ya que “el rito es una acción simbólica constituida por gestos y palabras, con una estructura preformada e institucionalizada de carácter tradicional, que favorece la participación común y la repetición” (Augé, 1995, p. 75). La participación creyente, por tanto, requiere de una comprensión de un proceso de fe paulatino y estructurado en un itinerario que implica una buena comprensión de los ritos y las oraciones, posibilitando una mayor conciencia a partir de la fe de esa acción de Dios en la historia y en la historia de quien se prepara para recibir el sacramento (SC).

Abundando en el tema, es significativa la definición de sacramento propuesta por Boff (1975), cuando señala: “Todas las veces en que una realidad del mundo, sin dejar el mundo, evoca otra realidad diferente a ella, asume una función sacramental: deja de ser cosa para convertirse en un signo o en un símbolo” (p. 22). Así pues, se puede entender y fundamentar que los sacramentos van mucho más allá de los ritos, son experiencias vitales que se extienden en el tiempo como historia de salvación y memorial de esperanza a partir de signos relevantes para el creyente.

Ahora bien, la relación de la noción de sacramento con la propuesta del itinerario de Confirmación implica ir descubriendo la salvación como un don y una tarea que orientan la cotidianidad en la vida y no se limitan solo a aspectos meramente rituales o celebrativos; es transversal, ya que es necesario acompañar al confirmando porque en este proceso “hay una consagración, una identificación marcada en nosotros por el Espíritu como un sello, que tiene una función en orden a la redención definitiva” (Fernández, 2005, p. 29). Ese sello se constituye en la Confirmación como invitación concreta a vivir y

caminar permanentemente desde la fe en Jesucristo. Es una vocación que se expresa en íntima relación con el bautismo desde el carácter de signo, es decir, todos los cristianos desde las diversas vocaciones y carismas están llamados a ser reflejo de ese amor inagotable y filial de la Trinidad. Este desarrollo cristiano acentuado en la Confirmación conduce necesariamente a una experiencia plenificadora y también humanizadora: hace de la propia existencia una misión que puede, con madurez y libertad, asumir y testimoniar la novedad del proyecto salvífico del Evangelio frente a los desafíos de un mundo complejo e incierto (EG, #52-75).

Este itinerario para la Confirmación tiene implicancias concretas en la vida cristiana que motiva y anima la mirada de acogida, ya que “es un regalo divino que favorece una mayor apertura hacia la gracia” (Fernández, 2005, p. 35). Esta apertura sostiene la dimensión universal del mensaje de Cristo, que ante el pecado no juzga sino más bien perdona: “Tampoco yo te condeno. Vete, y no vuelvas a pecar” (Jn 8:11). Desde esta perspectiva, la noción de sacramento en relación con el proceso de preparación a la Confirmación es una propuesta articulada de desarrollo del creyente que se orienta a una salvación que considera a la persona en su integridad, velando por el camino y el proceso emprendido, que valora su historia y también su singularidad en pos de que encuentre desde la fe el sentido de la vida.

2.2. Resituar la catequesis desde la iniciación cristiana y el *kerygma*

La catequesis de Confirmación, como otros sacramentos de la iniciación cristiana, requiere de una profunda revisión y necesidad de intentar caminos nuevos para alcanzar su propósito: “hacer que el anuncio de la Pascua de Jesús resuene continuamente en el corazón de cada persona” (DC 2020, #55). Al respecto, ha sido relevante la publicación en el año 2020 del *Directorio para la catequesis*, que vino a ampliar horizontes y profundizar el sentido mismo de la evangelización de

acuerdo a los cambios culturales, proponiendo un anuncio más significativo y situado.

En este sentido, el *Directorio* pretende dar un salto catequético cualitativo en el que la persona y el mensaje de Jesús no sean un mero barniz superficial que acontece en la vida de los jóvenes. Por este motivo, uno de los aspectos centrales es iniciar el anuncio a partir de la experiencia humana, dado que:

La catequesis, siguiendo el ejemplo de Jesús, ayuda a iluminar e interpretar las experiencias de la vida a la luz del Evangelio. El ser humano de hoy experimenta situaciones fragmentarias de las que él mismo lucha por captar el sentido verdadero. Ello puede incluso conducirle a una vida separada entre lo que cree y lo que vive. La relectura de la existencia con ojos de fe le ayuda a tener una mirada sabia e integral. (DC 2020, #199)

Si no se parte de la experiencia se corre el peligro de aquello que los padres sinodales concluían con respecto a lo señalado por los jóvenes:

Muchos notan que los recorridos de la iniciación cristiana no siempre logran introducir a los niños, adolescentes y jóvenes en la belleza de la experiencia de fe. Cuando la comunidad se constituye como lugar de comunión y como verdadera familia de los hijos de Dios, expresa una fuerza generadora que transmite la fe; en cambio, donde cede a la lógica de la delegación y predomina la organización burocrática, la iniciación cristiana se malinterpreta y se concibe como un curso de educación religiosa que habitualmente termina con el sacramento de la Confirmación. (Sínodo de los obispos, 2018b, #19)

Como se puede apreciar, se trata de una autocrítica en la que los padres sinodales manifiestan que los procesos de gestión terminan nublando lo más importante que es la experiencia de la fe, o bien, se minimiza a un curso de educación religiosa. El llamado es a repensar la catequesis de Confirmación en clave de iniciación cristiana, pues los mismos obispos señalan:

La vocación del cristiano es seguir a Cristo pasando por las aguas del Bautismo, recibiendo el sello de la Confirmación y convirtiéndose con la Eucaristía en parte de su cuerpo (...). En el camino de la iniciación cristiana es ante todo la Confirmación el sacramento que permite a los creyentes revivir la experiencia pentecostal de una nueva efusión del Espíritu para el crecimiento y la misión. Es importante volver a descubrir la riqueza de este sacramento, comprender su vínculo con la vocación personal de todo bautizado y con la teología de los carismas, cuidar mejor la pastoral, a fin de que no sea un momento formal y poco significativo. Todo camino vocacional tiene al Espíritu Santo como protagonista: Él es el “maestro interior” por el que dejarse guiar. (Sínodo de los obispos, 2018b, #61)

De este desafío, busca hacerse cargo el *Directorio para la catequesis*, en el que se retoma el itinerario catecumenal como matriz metodológica fundamental para su renovación. Al respecto, el *Directorio* afirma:

La inspiración catecumenal de la catequesis no significa reproducir al pie de la letra el catecumenado, sino asumir su estilo y dinamismo formativo (...). Se vuelven a proponer los elementos principales del catecumenado, que, después del discernimiento necesario, hoy deben entenderse, valorarse y actualizarse con valor y creatividad, en un esfuerzo de verdadera inculturación. (DC 2020, #64)

En este sentido, el *Directorio* recupera elementos tales como: carácter pascual; carácter iniciático; carácter litúrgico, ritual y simbólico; carácter comunitario; carácter de conversión permanente y de testimonio, y carácter progresivo de la experiencia formativa. Finalmente, es necesario señalar que el *Directorio* considera que la iniciación cristiana debe poseer tres características: (1) formación básica y esencial, “en cuanto es una profundización inicial del *kerygma* que explica los misterios fundamentales de la fe y los valores evangélicos fundamentales”; (2) orgánica y sistemática, “en cuanto es coherente y está bien ordenada (...) es decir, no improvisada u ocasional”; y (3) integral de la fe, “porque es un aprendizaje abierto a todos los componentes de la vida cristiana” (DC 2020, #71).

Esta propuesta del *Directorio* de enfatizar la importancia de una catequesis de inspiración catecumenal no es algo nuevo; ya lo planteaba el Concilio Vaticano II (2000, #64) cuando señalaba la necesidad de restaurar el catecumenado de adultos no solo para los adultos no bautizados sino para aquellos que, estando bautizados, no habían recibido la iniciación cristiana (Calles, 2017). En este sentido, Barrios (2021) considera que una de las novedades del *Directorio* es la insistencia en plantear la catequesis con estas características y, por lo tanto, debiese plasmar la construcción de los nuevos itinerarios de catequesis al modo de un camino que se debe transitar si es que se busca una renovación.

2.3. Criterios metodológicos para una catequesis renovada

Uno de los desafíos más importantes dentro de la pedagogía de la fe, es un adecuado desarrollo metodológico que permita a los jóvenes crecer y participar progresivamente del itinerario catequístico. Esto, porque desde hace décadas que se plantea la necesidad de transitar hacia un nuevo paradigma metodológico centrado en la persona y no en la doctrina; sin embargo, la tentación siempre está en volver a dinámicas contenidistas que parecen más seguras y objetivas (Fuehpaz, 2021). Para abandonar una catequesis de tipo escolástico y memorística se proponen algunos criterios metodológicos para tener en cuenta en la catequesis de Confirmación a fin de que esta toque la vida de los jóvenes desde las experiencias que protagonizan. En este sentido, el catequeta Tonelli (1985) establece cuatro criterios:

a) *Criterio de significación*: implica respetar la conciencia actual del catequizando y su puntuación de los hechos. Solo es posible dialogar con los jóvenes si se utiliza el mismo lenguaje, y el lenguaje común más compartido es el de las experiencias cotidianas, las inquietudes que cada uno posee. Todo ser humano vive en su mundo, es decir, es consciente de la realidad a partir de estructuras psicológicas que dan cohesión y sentido al flujo continuo de sus experiencias. La actitud de acogida a todas las experiencias e interrogantes de los

jóvenes es una medida de confianza en Dios, es reconocimiento de su presencia en los acontecimientos personales y sociales. El criterio de significación tiene importantes consecuencias metodológicas: (1) la restitución de la palabra a los jóvenes, ya que es necesario ayudarlos a dar nombre a lo que viven; muchos no son capaces de decir lo que llevan dentro o expresarse de modo satisfactorio para ser alcanzados por la buena noticia. Por eso es necesario que el catequista procure acompañar a los catequizandos y no adueñarse de su existencia; (2) la elaboración de la fragmentación interior, en el sentido de que las diversas experiencias cotidianas son comúnmente manifestación de un proyecto personal; por eso es preciso acompañar a los jóvenes en el descubrimiento de los núcleos centrales y de sus aspiraciones más profundas que laten en el conjunto de sus experiencias cotidianas.

b) *Criterio de profundización gradual*: Se fundamenta en el hecho de que nadie cambia de actitud o incorpora información de improviso; por eso, importa estar atento a la conciencia actual del joven para avanzar a la conciencia posible y no a la conciencia imposible. La formación avanza y se amplía a medida que progresa, a la manera de un espiral, manteniendo siempre unidad de dirección. Esto es válido para la programación de itinerarios, pero lo es también para el encuentro formativo en la catequesis. Criterio que tiene por función ayudar a los jóvenes a asumir su vida como desafío, con lo que tiene esta de inquietante y compleja.

c) *Criterio de motivación*: Refiere al hecho de tener presente que quien no tiene preguntas que plantear no está en condiciones de escuchar ninguna respuesta. La motivación interior surge de la crisis de la respuesta de vida precedente y de la necesidad de superar la desestabilización a través de conocimientos y experiencias que permitan lograr una nueva respuesta más completa.

d) *Criterio de concreción*: Este criterio hace referencia a la necesidad de mantener permanentemente ligada la formación catequética a las experiencias de vida. Es frecuente que los métodos que se usan consideren las experiencias de vida como una motivación para

entrar en el tema, pero luego se las deja de lado. Los “contenidos” que se pretende entregar se presentan desligados de ella, no buscan comprender las experiencias o reelaborarlas, suponiendo que los jóvenes son capaces de realizar ese proceso por su propia cuenta. La práctica demuestra que ello no es así; por lo tanto, es necesario que lo conceptual y lo experiencial permanezcan siempre unidos.

En relación con este aspecto metodológico, importa insistir en que “una sólida espiritualidad y un testimonio de vida cristiana en el catequista constituye el alma de todo método” (DC 2020, #113). Esto es así dado que el catequista se constituye como el mediador que facilita tanto la comunicación entre Dios y los catequizandos, así como con la comunidad y al interior del grupo de jóvenes. Por lo mismo, el Papa Francisco (ChV, #246) desarrolla la idea de un mentor para los jóvenes, en cuanto que la relación personal del catequista con ellos se debe caracterizar por el ardor educativo, la creatividad y la adaptación, así como por el respeto a la libertad y a la madurez propia de cada persona.

3. PROPUESTA DE UN ITINERARIO DE CONFIRMACIÓN BASADO EN EL ANUNCIO DEL *KERYGMA*: LA INICIACIÓN CRISTIANA Y HABILIDADES COGNITIVAS, PROCEDIMENTALES, ACTITUDINALES Y ESPIRITUALES

La propuesta de un renovado itinerario de catequesis de Confirmación se articula considerando dos fuentes que surgen desde experiencias catequéticas diversas. La primera corresponde a la articulación entre iniciación cristiana y *kerygma*, que retoma el *Directorio para la catequesis* proponiendo un catecumenado actualizado a la cultura presente y a los nuevos contextos y organizando los tiempos del catecumenado en un itinerario catequístico que considera: (1) “precatecumenado”, etapa en la que tiene lugar la primera evangelización en orden a la conversión y en la que se hace más explícito el *kerygma*, aunque la vitalidad del primer anuncio debe estar siempre presente en todas

las etapas de forma transversal; (2) el tiempo del “catecumenado”, que está destinado al tiempo de la catequesis integral y se accede a él con el rito de la admisión y entrega de las Escrituras; (3) el tiempo de la “purificación e iluminación”, que proporciona una preparación más intensa para los sacramentos de iniciación; en este periodo se realiza la entrega del Símbolo de la fe y la Oración del Señor; (4) tiempo de la “mistagogía”, que se caracteriza por una experiencia cada vez más profunda de los misterios de la fe y de la inserción en la vida de la comunidad. De esta manera: “precatecumenado”, “catecumenado”, “purificación e iluminación” y “mistagogía” (DC 2020, #63) son etapas que se han considerado en esta propuesta del itinerario de Confirmación con sus respectivos ritos, dejando para el final la celebración del sacramento de la Confirmación precedido de la celebración del sacramento de la Reconciliación considerada como un nuevo bautismo.

Estas etapas se articulan con una segunda fuente que es la experiencia de la red de catequistas salesianos, quienes, después de revisar la catequesis de Confirmación, consensuaron algunas habilidades fundamentales que debiese tener un cristiano maduro en la fe (EIPJ, 2022). Ellas se trabajaron desde cuatro habilidades, recogiendo los aportes de las ciencias educativas (Delors, 1996; Vásquez, 2018) a saber: (1) habilidades cognitivas, en el sentido de comprender las verdades fundamentales de la fe cristiana; (2) habilidades procedimentales, entendidas como la capacidad de aprender a manejar ciertas técnicas para escrutar las Escrituras, orar y discernir los signos de los tiempos; (3) habilidades actitudinales, referidas a reconocer algunas actitudes y virtudes propias de la praxis creyente; y (4) habilidades espirituales, en tanto se valora la experiencia cristiana como horizonte de sentido y búsqueda de la trascendencia.

Fruto de estos encuentros es la propuesta de itinerario catequético de Confirmación que se presenta a continuación, en el que cada etapa considera la renovación de una catequesis de inspiración catecumenal con sus respectivos ritos que el joven catequizando va asumiendo en la libertad de un proceso en el que es acompañado

por sus catequistas y la comunidad eclesial. A la vez, se muestran las habilidades que en cada etapa el catequizando va desarrollando y que se van revisando, utilizando como método los escrutinios que se desarrollaban en el catecumenado primitivo que buscaban dialogar en torno al crecimiento de la fe, emulando el método de Jesús cuando pregunta a sus discípulos, por ejemplo en el diálogo que sostiene en Cesarea de Filipo: “Y ustedes, ¿quién dicen que soy Yo?” (Mt 16:15). El nombre de los encuentros que se proponen es una síntesis cognitiva de las habilidades que se pretende desarrollar; lo fundamental es el despliegue de competencias y no el tema en abstracto, al modo de un contenido a trabajar. Por último, cada etapa considera una habilidad genérica que se fundamenta en la acción del Espíritu Santo en la historia de la salvación, es decir, la manifestación del Espíritu Santo como creador, maestro interior, animador de la comunidad, fuerza evangelizadora y fuente de discernimiento.

La primera etapa considera algunos encuentros que posibilitan al confirmando que vincule su propio camino de vida y de fe con esta nueva experiencia a la que se le invita a participar. El énfasis está puesto en descubrir su historia personal, sus preguntas, búsquedas y traspaso de la fe. El rito con el cual termina esta primera etapa pretende enfatizar que es una decisión libre del joven iniciar este camino hacia la Confirmación; camino en el que le acompañarán sus catequistas, padres, padrinos y la comunidad.

Tabla 1
Primera etapa

Etapa 1: Espíritu Santo: Creador (Precatecumenado)				
Rito: Admisión				
Habilidad genérica 1: Identifica la fuerza del Espíritu creador en su historia y en el camino de fe iniciado en el Bautismo				
Habilidades	Encuentro			
Cognitivas	1.1	1.2	1.3	1.4
1Ca. Aprende a conocerse a sí mismo	X			
1Cb. Comprende la importancia de crecer en comunidad	X			
1Cc. Identifica los hitos más significativos en su historia de vida		X		
1Cd. Descubre la acción del Espíritu Santo en los sacramentos de iniciación cristiana			X	
1Ce. Reconoce el actuar de Dios en su historia		X		
1Cg. Comprende su Bautismo como sacramento de iniciación cristiana				X
Procedimentales	1.1	1.2	1.3	1.4
1Pa. Narra verbalmente y/o por escritos su historia de vida		X		
1Pb. Discierne su historia de vida como historia de salvación		X		
Actitudinales	1.1	1.2	1.3	1.4
1Aa. Se integra e interactúa con la comunidad de los confirmandos	X			X
1Ab. Agradece a Dios por la vida, asombrándose de la creación y del amor de Dios		X		
Espirituales	1.1	1.2	1.3	1.4
1Ea. Toma conciencia de sí mismo		X		
1Ec. Descubre el amor de Dios en su vida		X		
1Ed. Acepta iniciar el camino de preparación a la Confirmación			X	X
Nombre de los encuentros				
1.1. Acogida: iniciamos nuestro camino en comunidad				
1.2. Nuestra historia de fe				
1.3. Aproximación inicial al sacramento de la Confirmación				
1.4. Rito de admisión				

Fuente: Elaboración propia

La segunda etapa enfatiza la acción del Espíritu Santo en la historia de la salvación y la del catequizando, permitiendo que el Espíritu lo configure con Cristo. Para que sea posible este proceso necesita ser

iniciado en las Escrituras a fin de que descubra en ellas el rostro de Cristo; de allí la importancia del rito de la entrega de las Escrituras y aprender el uso de algunas técnicas de acercamiento a la Biblia, entre ellas, la *Lectio divina*. Finalmente, todo el misterio de Jesucristo se realiza y vive en el sacramento de la Eucaristía; por eso se invita al joven a renovar su amor a ella, puesto que ya realizó el proceso de la iniciación eucarística y ahora se le estimula a vivirla de una forma más consciente, asumiendo algunas responsabilidades de participación activa en las celebraciones de la comunidad.

Tabla 2
Segunda etapa

Segunda etapa: Espíritu Santo: Maestro interior (Catecumenado)						
Rito: Entrega de las Escrituras y renovación del misterio eucarístico						
Habilidad genérica 2: Descubre al Espíritu Santo como maestro interior que configura al cristiano con Cristo						
Habilidades	Encuentro					
Cognitivas	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
Reconoce la Escritura como Palabra inspirada	X					
Comprende su Bautismo como sacramento de iniciación cristiana				X		
Reconoce la acción del Espíritu Santo en la historia de salvación desde su dimensión trinitaria	X					
Identifica las principales enseñanzas de Jesús		X				
Sintetiza el núcleo de la experiencia cristiana en el acontecimiento pascual			X			
Descubre el Espíritu Santo como maestro interior que lo configura con Cristo				X		
Reconoce al Espíritu Santo como persona divina que anima a la Iglesia en la vida sacramental, litúrgica, comunidad orante y misionera					X	X
Procedimentales	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
Participa activamente en la Eucaristía reconociendo su estructura de celebración pascual						X
Aprende y utiliza el método de la <i>Lectio divina</i>	X	X	X			

Actitudinales	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
Reconoce la importancia del silencio, la meditación de las Escrituras y el acompañamiento como instancias de maduración en la fe				X		
Toma conciencia de la presencia del Espíritu Santo en la vida comunitaria y sacramental					X	
Se integra e interactúa con la comunidad de los confirmandos					X	X
Espirituales	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
Valora la Eucaristía como fiesta del encuentro con Cristo					X	X
Ora con la Palabra de Dios		X			X	
Valora las Escrituras de Dios como palabras de vida	X	X	x	X		X
Practica diversos tipos de oración					X	
Nombre de los encuentros						
2.1. La acción del Espíritu Santo en la historia de salvación						
2.2. Jesús y el Espíritu Santo						
2.3. Espíritu Santo y <i>kerygma</i>						
2.4. Renacidos del agua y del Espíritu Santo						
2.5. Espíritu Santo y vida sacramental						
2.6. Entrega de las Escrituras y celebración de la Eucaristía						

Fuente: Elaboración propia

La tercera etapa del itinerario está centrada en el credo apostólico y en la oración del Padrenuestro, para de esa forma repasar a modo de espiral los fundamentos de la fe cristiana en concordancia con la vida concreta. Es decir, se busca que el misterio trinitario ilumine cada momento de la existencia, reconociendo su actuación en la historia personal de salvación. De allí la importancia de las entregas: el Credo y el Padrenuestro son experiencias que la comunidad comparte con los catequizandos a modo de traspaso de la fe y experiencia eclesial.

Tabla 3
Tercera etapa

Tercera etapa: El Espíritu Santo anima la comunidad (Purificación o iluminación)							
Rito: Entrega del Símbolo de la fe (Credo) Entrega de la oración dominical (Padrenuestro)							
Habilidad 3: Evidencia la acción del Espíritu Santo en la Iglesia como animación santificadora							
Habilidades	Encuentro						
Cognitivas	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
Comprende el acontecimiento de Pentecostés como acontecimiento constitutivo de la Iglesia	X						
Identifica los dones y frutos del Espíritu Santo como gracias santificantes en el camino de la fe		X					
Valora el llamado a la santidad como el camino de fe propio del discípulo			X				
Comprende el Padrenuestro como oración de los hijos de Dios				X		X	
Sintetiza las verdades de la fe cristiana a través del Símbolo de la fe					X	X	
Procedimentales	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
Bosqueja su propio proyecto de vida personal y cristiano considerando la vocación a la vida sacerdotal, religiosa, matrimonial y laical			X				
Desarrolla una narrativa que le permite dar razón de su fe					X	X	
Aprende y utiliza el método de la <i>Lectio divina</i>	X						
Actitudinales	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
Asume su propia corresponsabilidad en la Iglesia	X						
Acepta la recepción del Credo y el Padrenuestro como signos identitarios del cristiano y de la comunidad católica educativa o parroquial				X	X	X	X
Espirituales	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
Valora la vida comunitaria de pertenencia a la Iglesia	X					X	X
Desarrolla una imagen de Dios misericordioso				X			
Desarrolla la búsqueda del camino de santidad		X	X				

<p>Nombre de los encuentros</p> <p>3.1. La Iglesia nace en Pentecostés</p> <p>3.2. Dones y frutos del Espíritu Santo</p> <p>3.3. El llamado a la santidad</p> <p>3.4. El Padrenuestro como oración de los hijos de Dios</p> <p>3.5. El Símbolo de la fe como síntesis de las verdades de fe</p> <p>3.6. Diálogo preparatorio a la entrega del Credo y el Padrenuestro</p> <p>3.7. Rito de entrega del Credo y el Padrenuestro</p>
--

Fuente: Elaboración propia

En la cuarta etapa se hace la opción por realizar una experiencia misionera, aunque, en rigor, debiese considerarse para después de la celebración del sacramento de la Confirmación. La apuesta por situarla antes es para que los jóvenes gusten de la misión y que el sacramento tenga más sentido en cuanto que esta vivencia les permita optar por constituirse en discípulos de Cristo que anuncia el Evangelio. En esta etapa se recupera el rito del *effata* del Bautismo, en el que se acentúa la cualidad del bautizado como discípulo misionero.

Tabla 4
Cuarta etapa

Etapa 4: Frutos del Espíritu Santo: evangelización (Mistagogia)									
Rito: <i>Effata</i>									
Habilidad 4: Decide realizar una experiencia de anuncio del Evangelio como una forma de profundizar su fe									
Habilidades	Encuentro								
Cognitivas	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	
Comprende el acontecimiento de Pentecostés como inicio de la acción evangelizadora de la Iglesia		X							
Comprende la acción misionera de la Iglesia en el anuncio integral de la Buena Noticia			X						X
Conoce algunos documentos magisteriales que fundamentan la misión de la Iglesia			X						
Descubre la apertura a la trascendencia y la búsqueda de Dios como una característica propia del ser humano				X					
Identifica la misión del católico en la sociedad civil					X				
Diseña una experiencia de anuncio de la Buena Noticia						X			

Procedimentales	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8
Desarrolla la planificación de proyectos de apostolado en distintos ambientes					X			
Maneja textos de la Doctrina Social de la Iglesia				X				
Actitudinales	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8
Asume su discipulado misionero dando testimonio de Cristo					X		X	X
Reconoce la dignidad de cada persona al ser creada a imagen y semejanza de Dios			X					
Respeta las diversas religiones y creencias			X					
Asume ser un buen cristiano y un honesto ciudadano				X				
Valora el envío misionero de Jesucristo a través de la Iglesia						X		
Espirituales	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8
Valora el discipulado como una forma de fortalecer la fe					X	X	X	X
Asume su pertenencia a la comunidad católica educativa o parroquial	X	X					X	X
Experimenta la fuerza del Espíritu Santo en la acción misionera	X	X			X		X	X
Experimenta la acción del Espíritu Santo como semillas del Verbo			X	X			X	X
Nombre de los encuentros								
4.1. Pentecostés como inicio de la acción evangelizadora								
4.2. Anuncio integral de la Buena Noticia								
4.3. Búsquedas trascendentales y religiosas								
4.4. Buenos cristianos y honestos ciudadanos								
4.5. Diseña una experiencia de anuncio de la Buena Noticia								
4.6. Rito <i>Effata</i>								
4.7. Experiencia misionera								
4.8. Diálogo sobre la experiencia misionera								

Fuente: Elaboración propia

En la quinta etapa se trabaja en la preparación del sacramento de la Confirmación, para lo cual se invita antes a celebrar el sacramento de la Reconciliación como un nuevo Bautismo. Es importante preparar bien el rito del sacramento de la Confirmación como una experiencia del Espíritu Santo en la que se cierra el ciclo de la iniciación cristiana. Ciertamente, será tarea de los catequistas y de la comunidad en sentido amplio suscitar espacios de continuidad de crecimiento en

la fe y formación permanente en los nuevos confirmandos, en el sentido de prolongar el tiempo de la “mistagogia”.

Tabla 5
Quinta etapa

Quinta etapa: Celebración del sacramento de la Confirmación				
Rito: Sacramento de la Reconciliación Sacramento de la Confirmación				
Habilidad 5: Valora la experiencia de la celebración del sacramento de la Confirmación como opción personal del seguimiento de Cristo				
Habilidades	Encuentro			
Cognitivas	5.1	5.2	5.3	5.4
Descubre el sacramento de la Reconciliación como un nuevo Bautismo	X	X		
Comprende el sacramento de la Confirmación como una etapa de madurez cristiana			X	X
Procedimentales	5.1	5.2	5.3	5.4
Desarrolla un método para realizar su examen de conciencia en vistas al sacramento de la Reconciliación	X	X		
Desarrolla experiencias de vida cristiana: oración, meditación, participación en la Eucaristía, lectura de la Palabra de Dios, vida comunitaria; y realiza obras de caridad			X	X
Actitudinales	5.1	5.2	5.3	5.4
Actúa como testigo de Cristo en su entorno			X	X
Se aprecia en sus obras el amor al prójimo, especialmente por los más pobres			X	X
Espirituales	5.1	5.2	5.3	5.4
Valora la vida comunitaria de pertenencia a la Iglesia	X	X		
Puede descubrir el paso de Dios por su vida cotidiana			X	X
Acepta recibir el sacramento de la Confirmación de manera libre y consciente			X	X
Nombre de los encuentros				
5.1. El sacramento de la Reconciliación como nuevo Bautismo				
5.2. Celebración del sacramento de la Reconciliación				
5.3. Diálogo preparatorio al sacramento de la Confirmación				
5.4. Celebración del sacramento de la Confirmación				

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Actualmente, esta propuesta de un nuevo itinerario de catequesis de Confirmación que surge desde la red de catequistas salesianos se encuentra en una etapa de aplicación inicial, al modo de una experiencia piloto. A cada colegio y parroquia se les ha entregado un subsidio catequético impreso en el que se desarrolla cada uno de los encuentros en la perspectiva de desplegar las habilidades señaladas. Al cabo de un año se pretende recoger las impresiones de los catequistas y los catequizandos sobre esta experiencia y retroalimentar este libro mediante un proceso de co-construcción que se alimenta desde la praxis evangelizadora. Una vez que se recojan estos aportes se procederá a realizar una edición final de un libro para el catequizando y otro para el catequista, con la convicción de que un texto de catequesis siempre es dinámico y es posible continuar nutriéndolo de nuevas dinámicas e insumos. Los destinatarios de este itinerario de catequesis de Confirmación son los jóvenes que se preparan en colegios y parroquias salesianas, pero los autores creen que también puede ser una propuesta interesante para otros ambientes y, de ese modo, hacer una contribución a la Iglesia chilena.

Es cierto que ni un buen modelo de itinerario ni un excelente libro asegura la conversión y el crecimiento en la fe de un joven; sin embargo, la disciplina catequética tiene la responsabilidad de proponer, con base en los nuevos documentos magisteriales y la praxis de la catequesis, nuevos espacios de desarrollo de la fe en los que el joven pueda realizar sus búsquedas. Para esto es necesario propiciar estudios académicos de tipo teológico-pastoral, pero también se requiere levantar investigaciones de tipo cualitativas que permitan acceder al campo de la catequesis y evaluar el impacto de esta en los catequizandos con el propósito de realizar mejoras continuas epocales y contextuales en medio de una realidad cultural y eclesial cada vez más desafiante y compleja.

Ciertamente, la misión del catequista es fundamental para un buen desarrollo de la catequesis, pues un buen insumo catequístico no prospera

si no hay un buen mediador del mensaje y del acompañamiento. De allí la importancia de que las habilidades cognitivas, procedimentales, actitudinales y espirituales que se busca desarrollar en el catequizando sean trabajadas también por los catequistas y la comunidad cristiana, pues el despliegue de un itinerario que dé frutos necesita de una comunidad que sepa dar testimonio de la fe. Considerar estos aspectos es relevantes para una adecuada implementación de este itinerario.

REFERENCIAS

- Arboleda, D. (2012). *La catequesis de Confirmación, un paso definitivo hacia el logro de la identidad cristiana* [informe de práctica pastoral, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional UCP. <http://hdl.handle.net/10785/1084>
- Augé, M. (1995). *Liturgia: historia, celebración, teología, espiritualidad*. Centre de Pastoral Litúrgica.
- Barrios, J. M. (2021). Del Directorio General de Catequesis al Directorio para la Catequesis. (De 1997 a 2020). Entre la continuidad y la novedad. *Scripta Fulgentina*, 31(61-62), 107-119.
- Boff, L. (1975). *Los sacramentos de la vida y la vida de los sacramentos*. Indo American Press Service.
- Borello, M. (2013). *Somos un pueblo que celebra. Presentación pastoral de liturgia y sacramentos*. Edebé.
- Calles, J. (2017). *De la restauración del catecumenado en el Concilio a la aprobación oficial del camino neocatecumenal en la Iglesia actual*. <https://www.academia.edu/33093649>
- Castrillón, A. y Carreño, D. (2017). *Hacia una catequesis humanizadora para los jóvenes de hoy* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional PUJ. <http://hdl.handle.net/10554/39922>
- Catecismo de la Iglesia Católica* (1992). Ciudad del Vaticano.

- Clavijo, R. (2014). *Catequesis para el sacramento de la Confirmación* [tesis de licenciatura, Universidad de La Salle]. Repositorio Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_educacion_religiosa/24
- Concilio Ecuménico Vaticano II. (2000). *Constitución dogmática sobre la Sagrada Liturgia Sacrosanctum Concilium*. BAC.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- EIPJ. (2022). *Propuesta formativa en clave de iniciación cristiana para la catequesis sacramental de Confirmación* [en prensa].
- Fernández, V. M. (2005). El sentido del carácter sacramental y la necesidad de la Confirmación. *Teología* (86), 27-42. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/7849/1/sentido-caracter-sacramental-necesidad-fernandez.pdf>
- Francisco. (2013). *Evangelii gaudium*. https://m.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Francisco. (2019). *Christus vivit*. http://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html
- Fuelpaz, J. (2021). *La pedagogía de Jesús, una propuesta que promueve a nuevas experiencias pastorales* [trabajo de grado, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium]. Repositorio Unicatólica. <http://hdl.handle.net/20.500.12237/2288>
- López, M. (2021). El nuevo Directorio para la catequesis: las motivaciones para su realización e historia de su composición y redacción. *Sinite*, 62(186), 43-65. <https://doi.org/10.37382/sinite.v62i186.357>
- Obregón, M. (2021). *El sacramento de la Confirmación en los estudiantes* [tesis de grado, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio UCSS. <http://repositorio.ucss.edu.pe/handle/UCSS/1262>

- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización (2020). *Directorio para la catequesis*.
- Sínodo de los obispos (2018a). *Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional. Instrumentum laboris*. <http://www.synod2018.va/content/synod2018/es/documentos/instrumentum-laboris-para-el-sinodo-sobre-los-jovenes-2018.html>
- Sínodo de los obispos (2018b). *Documento final de la XV Asamblea General Ordinaria: Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional*. http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20181027_doc-final-instrumentum-xvassemblea-giovani_sp.html
- Tonelli, R. (1985). *Pastoral juvenil: Anunciar la fe en Jesucristo en la vida diaria*. CCS.
- Vásquez, M. (2018). *La inteligencia espiritual y sus aportes a la educación religiosa escolar en niños de preescolar* [tesis de licenciatura, Universidad de la Salle]. Repositorio institucional Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_educacion_religiosa/56

Fecha de envío: 21 de abril de 2022
Fecha de aceptación: 2 de mayo de 2022

EL ANUNCIO KERYGMÁTICO Y SUS DIFERENTES DIMENSIONES: ARTESANÍA EN EL PROCESO DE FE

THE KERYGMATIC ANNOUNCEMENT AND ITS DIFFERENT DIMENSIONS: CRAFTS IN THE PROCESS OF FAITH

Ana María Formoso Galarraga¹
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN

El propósito del artículo es colaborar con el desafío reflexivo y formativo del proceso catequético. La pregunta principal que mueve la investigación es: la escucha, ¿es solo una etapa previa al anuncio kerygmático o es parte del proceso de fe y del seguimiento de Cristo Resucitado? En este primer ensayo se describe el contexto cultural y eclesial en el que se desarrolla la catequesis con sus desafíos y relevancias. Luego, se desarrolla la comprensión de la catequesis como artesanía de un proceso que implica la escucha, el anuncio kerygmático y la mística. Se concluye que hay una relación intrínseca entre estas tres dimensiones, las cuales, si bien tienen una identidad particular, no se las puede separar en un camino de fe integral. La catequesis y el seguimiento de Cristo Resucitado en la formación continuada sigue siendo un espacio sagrado y de resistencia en la vida actual.

PALABRAS CLAVE

escucha, anuncio kerygmático, mística

ABSTRACT

The aim of this article is to contribute with the thought and educational challenge of the process of catechism. The main question that moves the investigation is the following one: ¿Do the listening comprehend only a period before the kerygmatic announcement or is included in the faith process and follow of risen Lord? The methodology chosen is a bibliographic revision. Firstly, it describes the cultural and ecclesial context where the catechism

1 ana.formoso@pucv.cl

is developed, alongside with its challenges and importance. Secondly, it developed the comprehension of catechesis as a craftwork of a process that implies heard, the kerygmatic announcement and the mystic. It is concluded that an intrinsic relation exists between these three dimensions, that despite their identity they cannot be separated in a path of integral faith. Catechesis and the following of risen Lord in the continuous formation still is a sacred space and of resistance of the present life.

KEYWORDS

listening, kerygmatic announcement, mystic

INTRODUCCIÓN

El congreso virtual “Diálogos académicos sobre catequesis” propone un desafío que se percibe hace años en el espacio pastoral y académico: hay poca formación para el proceso catequético y para la formación continua de la vida cristiana. Eso me interpeló y me llevó a participar en el congreso desde el contexto de Chile. La pregunta central de este ensayo es: la escucha, ¿es solo una etapa previa al anuncio kerygmático, o es parte del proceso de fe y seguimiento de Cristo Resucitado?

En la actualidad prevalece la idea de la escucha como una etapa del camino sinodal; por eso, me parece pertinente para la Iglesia poder profundizar en esta pregunta: la escucha, ¿es solo una etapa del proceso evangelizador o es parte constitutiva del anuncio, de una asunción de la vida cristiana? Para poder responder a esta pregunta se hace una revisión de hombres y mujeres que desde la fe católica buscan realizar un servicio de diaconía a través del Magisterio, de la teología y del proceso educativo de la fe durante toda la vida. Escogí realizar una relectura de textos del Magisterio del Papa Francisco que se relacionan con la temática del congreso. Busqué autores que han tenido una formación teológica consistente, que tienen publicaciones reconocidas y que dialogan con los desafíos pastorales del proceso de fe con sus luces y sombras de la actualidad.

Contribuir a encontrar esta respuesta ayudaría a una mejor comprensión del proceso sinodal y a superar la dicotomía de la escucha y del anuncio. Esa dicotomía ha llevado a que muchas veces la catequesis sea un espacio de datos históricos, sociológicos, carente de mística, o a un anuncio desencarnado de la realidad; en suma, una catequesis infantilizada. Buscamos responder esta pregunta porque el anuncio tiene diferentes dimensiones, manifestaciones, que implican una postura de vida eclesial y social. Descubrir las diferentes dimensiones del anuncio en el proceso catequético es la propuesta de este texto orientado a superar posturas dicotómicas que tienen influencias teológicas y pastorales.

El momento actual amerita seguir buscando diferentes espacios de mediación, porque en la fe cristiana el encuentro con Dios discurre siempre a través de realidades mediadoras. Una de esas realidades es la catequesis que escucha y anuncia; hay que redescubrirla, ampliarla y comprenderla como un proceso con sus desafíos y con su belleza.

El anuncio que acompaña la escucha del dolor y las innumerables muertes de la pandemia son el reflejo de los diferentes escenarios que se abrieron para confiar la vida a Dios. Las iglesias se cerraron, pero la fe de la gente no desapareció. O sea, el anuncio tuvo diferentes expresiones: una de ellas es el acompañamiento en el duelo, en la enfermedad, en el pedido de oración constante por amigos y familiares. Tenemos diversas realidades mediadoras que se expresaron en estos dos años de pandemia, areópagos que se abrieron principalmente en el mundo digital y presencial que hay que observar, discernir y en los cuales es necesario participar con la parresía del cuidado y de la propuesta cristiana. ¿Cuáles de las dimensiones del anuncio se hicieron más presente en estos dos años de pandemia?

En primer lugar, el contexto es fundamental para poder balbucear el proceso de una catequesis encarnada. La situación de la religión en el contexto occidental se caracteriza por una pérdida del monopolio religioso por parte de las instituciones eclesíásticas. Esto no quiere decir que no se tenga un interés por lo religioso, pero hubo un cambio centrado en el propio individuo que busca la trascendencia más allá de la institución, y este proceso tiene un impacto significativo en la catequesis. Hay un cambio antropológico que está en curso y que es complejo. La sed de trascendencia y espiritualidad que se detecta en la contemporaneidad posmoderna es diferente al ámbito religioso premoderno (Bingemer, 2013). La mayoría de los(as) catequistas o los(as) religiosos(as) que hoy están en el espacio de la catequesis tuvieron poca formación; además, sigue predominando una formación en la que prevalece la instrucción como memorización, propia del catecismo de la modernidad. La Iglesia va haciendo su lento camino dentro de un contexto cultural, y ese contexto presenta ambigüedades o aspectos que hay que discernir en cada época.

Una de las pretensiones de la modernidad fue la de borrar el problema de Dios del horizonte de la humanidad. Se trata de la civilización de la racionalidad, de la emancipación a todos los niveles, en la que la humanidad, una vez salida de su infancia, ya no sentiría la necesidad de un Ser Supremo o de un Sujeto Absoluto que hubiera de dictarle las normas de conducta y de organización. (Bingemer, 2013, p. 154)

Se vive las consecuencias de la crisis de la cultura occidental que camina permeando el ámbito religioso. Las profecías de los maestros “de la sospecha”, en parte, se han cumplido y, en parte, se han visto desmentidas. A esto se suma el contexto de Chile², donde una parte de la Iglesia comenzó a caer en descrédito después de varios años de denuncias de abusos de poder y abusos sexuales cometidos por miembros del clero. Este quiebre viene de personas que están o estuvieron comprometidas con la institución religiosa católica y que tienen la decisión de buscar la verdad y crear espacios eclesiales sanos. Este movimiento sísmico está en curso e impacta directamente en el camino educativo de la catequesis, pues se abrió una brecha de desconfianza en dicho espacio.

Las familias de los(as) niños(as) están en alerta aun cuando envían a sus hijos/as a la catequesis, y los(as) catequistas también. Se sabe también de las medidas de cuidado que se han tomado en las diferentes diócesis ofreciendo asesorías, cursos de prevención, artículos, libros³, etc. He participado en dos cursos y he visto que en los últimos años han comenzado a implementarse iniciativas de prevención, pero se sabe de la cultura del silencio que se vivió por mucho tiempo. Analizar la catequesis sin tener en cuenta la complejidad del contexto cultural y eclesial sería desencarnarla y,

2 En Chile, el organismo encargado de administrar protección a los niños y las niñas es el Servicio Nacional de Menores (SENAME), que indicó que en el año 2015 hubo 8.952 niños, niñas y adolescentes que ingresaron a su programa de protección por ser víctimas de abuso sexual, de los cuales un 86% eran mujeres y un 14% hombres. A esta realidad se suman los abusos eclesiales (Sanhueza, 2021).

3 Una referencia es el libro editado por C. Eichin y W. Sánchez, *El problema de los abusos en la Iglesia* (2021).

como Iglesia, queremos retomar los pasos de un cristianismo vivo, con memoria y celebrativo. Es Cristo Resucitado quien, a través de su Espíritu (*ruah*), anima la comunicación del anuncio mistagógico.

El anuncio incluye tres grandes verdades que siempre necesitamos escuchar y la referencia fundamental es la exhortación apostólica postsinodal *Christus vivit* del Santo Padre Francisco a los Jóvenes y a todo el Pueblo de Dios. Dentro de la revisión realizada los puntos que se desarrollan permiten relacionar el anuncio permanente, el *kerygma*, con una catequesis mistagógica. En el capítulo cuarto del documento citado anteriormente hay una continuidad con lo propuesto en *Evangelii gaudium* en referencia a la evangelización kerygmática y mistagógica.

Pese al actual escenario cultural complejo, se sigue apostando al espacio formativo y sagrado de la catequesis. Hay una *realidad fundante* que, en otras palabras, se relaciona con la categoría de lo sagrado: tiempo sagrado, espacio sagrado, etc. (Bentué, 2014).

Luego de esta introducción, un poco extensa pero necesaria para fundamentar la importancia de la pregunta y las implicancias del contexto, se desarrolla el cuerpo del artículo, en el que se describe el anuncio y sus diferentes dimensiones. En el segundo punto exponemos el arte de la catequesis principalmente desde el anuncio que implica la escucha y la propuesta de la mística cristiana. Luego, en el punto 2.1, la dimensión de la escucha como artesanía que conjuga aspectos bíblicos, teológicos y pastorales. En el punto siguiente, 2.2, se desarrolla la importancia del acompañamiento kerygmático, y, finalmente, en el punto 2.3, la importancia de la mística en todo el proceso catequético.

El arte de la catequesis: El anuncio cristiano tiene implícitos la escucha y el acompañamiento de la mística kerygmática

En este primer momento hay que recordar el rico significado de la palabra *catequesis* en el Nuevo Testamento, ir a las fuentes, como lo propone el Concilio Vaticano II. Se desarrolla el marco teórico en

diálogo con la metodología; es intencional trabajar esta artesanía conjuntamente.

La memoria de lo injusto⁴, de lo perverso, es necesaria para que no se repita; tiene que haber reparación, ya que no se avanza sin memoria: “no se evoluciona sin una memoria íntegra y luminosa” (Fratelli tutti, #249), pero también es parte de la memoria ir al origen, a lo bueno, a lo que tiene un significado. Esa es la propuesta de ir a recoger el significado de la palabra *catequesis* en el Nuevo Testamento. “En su origen el término está relacionado con el verbo que significa ‘hacer ecoar’ (*kat-ekhéō*). De ahí la importancia del objetivo último de la catequesis, que es hacer escuchar y repercutir la Palabras de Dios (CNBB, 2014, p. 18).

1. LA ESCUCHA CATEQUÉTICA ES ARTESANÍA BÍBLICA, TEOLÓGICA Y PASTORAL

El *hacer ecoar* el corazón de las personas es un arte que conlleva tener un oído en la Palabra de Dios y otro en las diferentes expresiones de la sacralidad que implica actitudes y manifestaciones ambiguas, difusas e indeterminadas (Borobio, 2013). La escucha nos permite ir entrando en el contexto, identificar tenuemente por dónde está la energía vital de la persona. Algunos aspectos que colaboran a agudizar la disposición a escuchar: tener en cuenta los símbolos, los ritos, las diferentes expresiones, gestos, juegos, la interacción con los colegas y con la creación. El mundo digital, las músicas que escuchan los niños(as), los(as) jóvenes son vías de acceso para comprender su historia, desde donde se parte, sea individual o familiar, con sus alegría y dolores (Gaudium et spes, #1). Para poder entender el lenguaje religioso, es decir, los símbolos, ritos, el arte, es imprescindible partir desde la experiencia de lo sagrado.

⁴ Cf. La realidad de la memoria injusta y del perdón está bien explicitada en *Fratelli tutti*, #246-253.

Lo sagrado es, en sí mismo, parte de lo profano, pero es recibido por el *Homo religiosus* como mediación significativa y expresiva de su relación con lo divino. Lo sagrado es más bien una relación entre el sujeto (el ser humano) y un término (Dios), relación que se visualiza o muestra en un ámbito (la naturaleza, la historia, las personas) o en objetos, gestos, palabras, etc. Sin dicha relación, nada es sagrado. Con ella, todo puede llegar a ser sagrado (Croatto, 2002).

Afinar la sensibilidad a lo que hoy se considera sagrado, en estas nuevas generaciones, es parte del proceso de fe y de los desafíos teológicos y pastorales que permitan entablar un diálogo contextualizado. El modelo eclesial que tenga el/la catequista, el formador/a o la comunidad formativa va a incidir directamente en el camino de fe. No es este el espacio de ampliar la temática, pero dejo como referencia el amplio estudio de los modelos y desafíos eclesiales que se reflejan en las celebraciones litúrgicas y formativas (Depalma, 2021).

Por eso la catequesis o la formación permanente es una artesanía que se debe seguir tejiendo en torno a una mesa compartida de alegrías y sufrimientos, y para eso la escucha es parte transversal del proceso de fe encarnado. No es algo dado, es uno de los desafíos de la sinodalidad que está en la base de los modelos eclesiológicos. La cercanía del Dios que se abaja y trasciende la historia se tiene que reflejar en celebraciones que tengan la creatividad de conectar con justicia y belleza los dolores y alegrías de la gente con la misericordia de Dios. Esa conexión es propia de lo que se llama sagrado, que describí antes, y que es posible gracias a las realidades mediadoras. En la fe cristiana, el encuentro con Dios discurre siempre a través de realidades mediadoras capaces de hacerlo presente. El plan divino de salvación posee un carácter histórico, encarnado (Tejerina, 2011).

La escucha cambia los modelos eclesiológicos que tienen su reflejo en la pastoral catequética y en la teología académica. Este desafío que está en curso necesita de una disposición a la atención, especialmente en un mundo saturado de informaciones y presiones para sobrevivir, en el que hay poco espacio para desarrollarla; sin

embargo, es necesaria para despertar una mística de ojos abiertos (González, 2002). Se trata de contemplar a Dios con los ojos abiertos, escrutando la historia, inspirado por lo que siente en su corazón y se desborda en su mirada. Y la mirada y la escucha que ve al pueblo es parte intrínseca de su experiencia de Dios.

2. EL ACOMPAÑAMIENTO DEL ANUNCIO KERYGMÁTICO

El ser humano es un ser histórico, y la revelación (Dei verbum, #2) se da sobre todo dentro de la historia, una historia que, unida a la creación, es el espacio donde el pueblo de Israel y la primera comunidad cristiana percibieron de manera privilegiada la presencia y la acción de Dios. Se sabe que a Dios no lo limitamos y que tiene muchas formas de manifestarse, pero para el cristianismo es fundamental la convicción de que Dios, además de revelarse en la creación, es un Dios que se revela en la historia. Y la novedad del *kerygma* es que continúa revelándose: el anuncio no es algo del pasado, se hace presente en la escucha del Pueblo de Dios y en la escucha de la Palabra de Dios. La forma de la comunicación con cercanía y profundidad, junto con las narrativas bíblicas y el testimonio de vida de los(as) seguidores de Cristo Resucitado, fortalecen el proceso catequético. En palabras del Papa Francisco:

La centralidad del *kerygma* demanda ciertas características del anuncio que hoy son necesarias en todas partes: que exprese el amor salvífico de Dios previo a la obligación moral y religiosa, que no imponga la verdad y que apele a la libertad, que posea unas notas de alegría, estímulo, vitalidad, y una integralidad armoniosa que no reduzca la predicación a unas pocas doctrinas a veces más filosóficas que evangélicas. Esto exige al evangelizador ciertas actitudes que ayudan a acoger mejor el anuncio: cercanía, apertura al diálogo, paciencia, acogida cordial que no condena. (Evangeli gaudium, #165)

Otra dimensión fundamental del proceso catequético del anuncio es la cristológica: reconocer la presencia de Cristo en lo cotidiano de la vida. No constituye solamente una historia del pasado, sino una relación que se actualiza en el hoy por medio de la presencia del Espíritu Santo (*ruah*). Está íntimamente relacionada con el Dios misericordioso amante de la vida; por eso la belleza de este anuncio abre la posibilidad de dejarse amar por Cristo Resucitado en lo cotidiano de la vida.

La forma de ir transmitiendo la relación con Cristo Vivo es diversa, creativa: desde las palabras a los gestos, desde la hermosura de la creación al compromiso de cuidar de la vida frágil, fragmentada, sufrida e injusta de tantas realidades de la “casa común”. La Palabra de Dios es central en una catequesis, porque desde ella se iluminan las diferentes realidades con creatividad en el lenguaje.

El lenguaje es fundamental: no hay una receta única y es uno de los desafíos del proceso catequético. En el origen de las comunidades primitivas, las celebraciones eran muy diversas y plurales precisamente porque eran vivas, participativas y abiertas al Espíritu. Otro de los desafíos es la profundidad y la vitalidad del anuncio bíblico, pascual y diverso en un mundo en el que el tiempo es un valor primordial y donde el mundo digital atraviesa el proceso educativo.

La uniformidad implica casi siempre carencia de espíritu crítico, monopolio de poder, clericalismo y dependencia de sus líderes o representantes; la misión se confunde con el proselitismo y la evangelización con el adoctrinamiento. La fe, por su parte, impulsa a dinamismos de empoderamiento de los creyentes, sea cual sea su misión, función a cargo, sin tener que romper por ello la unidad entre sus miembros, sino todo lo contrario, anhelando siempre los vínculos de unidad y de solidez. Ese reforzamiento de la misión personal o colectiva es siempre fuente de unidad eclesial y nunca de ruptura. (Depalma, 2021, p. 117)

El anuncio se hace en una sociedad secularizada, globalizada y postmoderna porque ese es también el universo de los catequizandos y de sus familias. En este contexto la propuesta de una vida cristiana

no debe callar las tres grandes verdades que se destacan en *Christus vivit*⁵ a los jóvenes: un Dios que es amor, Cristo te salva y ¡Él vive!

Ese Cristo que nos salvó en la Cruz de nuestros pecados, con ese mismo poder de su entrega total, sigue salvándonos y rescatándonos hoy. Mira su Cruz, aférrate a Él, déjate salvar, porque quienes se dejan salvar por Él son liberados del pecado, de la tristeza, del vacío interior, del aislamiento. Y si pecas y te alejas, Él vuelve a levantarte con el poder de su Cruz. Nunca olvides que Él perdona setenta veces siete. Nos vuelve a cargar sobre sus hombros una y otra vez. Nadie podrá quitarnos la dignidad que nos otorga este amor infinito e inquebrantable. Él nos permite levantar la cabeza y volver a empezar, con una ternura que nunca nos desilusiona y que siempre puede devolvernos la alegría. (ChV, #119)

3. MÍSTICA EN EL PROCESO CATEQUÉTICO

Según la etimología, el término *mística* viene del verbo griego *mýō* (cerrar, callarse, cerrar la boca o los ojos). Se sabe que el teólogo Johann Baptist Metz (1996, p. 26) emplea la expresión “mística de ojos abiertos” para hablar del clamor de la tierra, de la unión entre la experiencia de Dios inspirada bíblicamente y la intensa percepción del sufrimiento ajeno. Siguiendo la línea de la importancia de los místicos de ojos abiertos, González Buelta (2002) insiste en esta mística para poder contemplar la vida de Dios en nuestro contexto.

Se puede indagar y afirmar que la mística dentro de la tradición judeocristiana es una mística de ojos abiertos. De modo que la experiencia no consiste tanto en tener visiones extraordinarias, cuanto en tener una visión nueva de toda la realidad, descubriendo a Dios como su verdad definitiva, como su fundamento vivo, actuante y siempre nuevo. (Bingemer, 2013, p. 396)

5 Cf. Se recomienda la lectura de los números 111-133, todos relacionados con el anuncio kerygmático.

La mística cristiana es comunitaria porque esos los lazos deben tener sentido, contenido espiritual, valores, y ser capaces de traspasar las dificultades, las distancias, y de hacer vivir en la dinámica de la vida que triunfa sobre la muerte. Es la dinámica de la pascua en la vida cotidiana. La belleza no es sinónimo de grandiosidad, sino de la cercanía y del amor en los momentos alegres y difíciles de la vida. Hay belleza en un(a) catequista que escucha, que sana, que denuncia lo que es abuso u otras formas de violencia que atentan contra la vida. Volver a la belleza de la simplicidad, de la Palabra que se arriesga delante del silencio del mal, es también una dimensión mística de la vida cristiana. La belleza de la justicia y la belleza de la estética de la gratuidad (López, 2016, pp. 191-195).

En esta línea, todas las expresiones de verdadera belleza pueden ser reconocidas como un sendero que ayuda a encontrarse con el Señor Jesús. No se trata de fomentar un relativismo estético, que pueda oscurecer el lazo inseparable entre verdad, bondad y belleza, sino de recuperar la estima de la belleza para poder llegar al corazón humano y hacer resplandecer en él la verdad y la bondad del Resucitado. (EG, #167)

Otro de los desafíos relevantes de la formación catequética es la iniciación mistagógica para el seguimiento de Cristo Resucitado (Documento de Aparecida, #278-279).

Otra característica de la catequesis, que se ha desarrollado en las últimas décadas, es la de una iniciación *mistagógica*, que significa básicamente dos cosas: la necesaria progresividad de la experiencia formativa donde interviene toda la comunidad y una renovada valoración de los signos litúrgicos de la iniciación cristiana. Muchos manuales y planificaciones todavía no se han dejado interpelar por la necesidad de una renovación mistagógica, que podría tomar formas muy diversas de acuerdo con el discernimiento de cada comunidad educativa. El encuentro catequístico es un anuncio de la Palabra y está centrado en ella, pero siempre necesita una adecuada ambientación y una atractiva motivación, el uso de símbolos elocuentes, su inserción en un amplio proceso de crecimiento

y la integración de todas las dimensiones de la persona en un camino comunitario de escucha y de respuesta. (EG, #166)

Otra de las características de la mística actual, por tanto, es la presencia de una sensibilidad que busca la experiencia directa con el Misterio, con la realidad última. Se consideran importantes las mediaciones para la mística cristiana; sin embargo, aunque sea difícil desarrollar hoy los espacios comunitarios y en especial los formativos relacionados con el proceso de la fe, es necesario tener una mística, o sea, una experiencia sagrada con sentido a nivel personal y colectivo. Lo que se está afirmando es que la mística da fundamento, eje para la vida de una persona; por eso la catequesis es un espacio de resistencia en un mundo frágil, “líquido”, como lo expresa Bauman (2003). La mística judeocristiana no consiste en tener visiones extraordinarias, sino en desarrollar una visión nueva de toda la realidad, descubriendo a Dios como un fundamento vivo, actuando y siempre nuevo. Por eso es Jesús el Resucitado quien se va desvelando en el camino de Emaús⁶ (Lc 24:1-29), y quien no tiene problema en ocupar ese tiempo en escuchar los deseos de los peregrinos y sus desesperanzas, porque camina con ellos mostrándoles una visión nueva de su presencia cercana en medio de la Palabra y de la comunidad que comparte el pan, la vida, el camino.

Otra de las características de la iniciación mistagógica es la necesaria progresividad: participa toda la comunidad, con todo lo que conlleva esa participación en los diferentes espacios litúrgicos, espacios recreativos, y en una convivencia sana, acompañada por un discernimiento en conjunto de la parroquia o del espacio educativo. Conocer más a los místicos(as) es también otra dimensión de la catequesis, porque se conoce a Jesús y a la gente que lo siguió en las diferentes épocas dejándonos un legado espiritual que es necesario

6 Se recomienda el trabajo de Flórez, Y. *Una pedagogía de la fe hacia el encuentro con el Resucitado para testimoniarlo vivo entre nosotros como sus discípulos* (2017). Pontificia Universidad Javeriana.

rescatar y volver a conocer. El testimonio de las personas que siguieron y siguen a Jesús es una historia que se actualiza, es pascua permanente.

Si alcanzas a valorar con el corazón la belleza de este anuncio y te dejas encontrar por el Señor; si te dejas amar y salvar por Él; si entras en amistad con Él y empiezas a conversar con Cristo vivo sobre las cosas concretas de tu vida, esa será la gran experiencia, esa será la experiencia fundamental que sostendrá tu vida cristiana. Esa es también la experiencia que podrás comunicar a otros jóvenes. Porque “no se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una Persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva”. (ChV, #129)

CONSIDERACIONES FINALES

Se concluye que la escucha no es solo una etapa en el proceso de la fe, sino una de las dimensiones del anuncio cristiano. En ella está Dios presente: clamando, gritando, alegrándose con la vida que se humaniza o, en términos teológicos, revelándose en la belleza cotidiana o en la complejidad de cada situación. El anuncio no se entiende fuera de la realidad, del contexto; por eso, la actitud de escucha que se agudiza con las diferentes ciencias y saberes no es solo una etapa sociológica o un mirar la realidad separada de la mística cristiana; es fuente de sentido, de humanización que mueve a buscar a Dios en los diferentes espacios, en las periferias cotidianas. Escucha, anuncio y mística caminan de la mano, no se pueden separar, se retroalimentan, como quedó reflejado y fundamentado en los textos analizados en este artículo. La escucha atenta inspirada por el Dios que desciende, que entra en las necesidades de la gente, lleva a una conexión vital con las angustias y las alegrías de la vida cotidiana, y se puede anunciar con un lenguaje de cercanía, de misericordia, apartando el lenguaje abstracto o moralista que también se respira en algunos espacios eclesiales o sociales.

La segunda conclusión es que la catequesis es un proceso de fe que continúa durante toda la vida y no puede concebirla solamente como una etapa, un periodo; es una artesanía que se teje cotidiana y constantemente con la gracia de Dios y con el anuncio kerygmático que se ha descrito. La catequesis quizás sea uno de los pocos procesos en que se colabora con la dimensión de la oración y de la contemplación de Dios en lo cotidiano. El Misterio se sigue revelando en la historia del proceso continuo de la vida de fe; por eso son necesarias las mediaciones, y una de ellas son los espacios catequéticos y de formación continua. Como dijo Rahner, los cristianos del siglo XXI serán místicos o no serán cristianos. No hay que pensar que en la catequesis el *kerygma* es dejado o suplido por otro estilo de formación. Un *aggiornamento*, como dice el Concilio Vaticano II, es colaborar con el anuncio pascual. De ahí nace una mística que se ilumina en la tarea catequética.

Otra de las conclusiones relevantes es la vitalidad del anuncio como sentido de vida; por eso se habla del espacio catequético como un espacio sagrado, digno y que tiene que ser respetado en la sociedad. La artesanía del encuentro con Dios sigue teniendo sentido allí, donde se dan fundamentos y vivencias para un proceso de sanación y de vida cristiana integrada. El anuncio ofrece elementos para afrontar las crisis existenciales: el Misterio Pascual que se anuncia, que se transmite, contiene una profundidad de conexión entre el sufrimiento y la esperanza cristiana, dinámica que se aprende en el proceso catequético. Para que la catequesis sea el arte de favorecer el encuentro con Dios y con la fraternidad, es necesarios trabajar la escucha, el anuncio kerygmático y la mística en forma transversal al proceso de la fe cristiana. Estos tres componentes tienen su identidad, como se describió anteriormente, pero no se los puede separar, y es relevante entenderlos en su unidad, mediante el arte de unir y no separar. De ahí la importancia de una catequesis a lo largo de la vida que tenga una visión integrada del anuncio, porque desde ella se despliegan diferentes teologías y expresiones pastorales.

Quedan preguntas que es necesario seguir investigando, por ejemplo: ¿cuáles de las dimensiones del anuncio se hicieron más presentes en estos dos años de pandemia? Las comunidades digitales, ¿qué fortalezas y fragilidades presentan en relación con el proceso de la fe comunitaria? Al cerrar una temática surgen otras preguntas y eso es parte del proceso de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bentué, A. (2014). *La opción creyente*. Verbo Divino; Universidad Católica del Maule; San Pablo.
- Bingemer, M. (2013). *El misterio y el mundo*. San Pablo.
- Borobio, D. (2013). *Proponer la fe. Celebrar la vida*. CPL.
- CNBB. (2014). *Catequese renovada*. Paulinas.
- Croatto, J. (2002). *Experiencia de lo sagrado y tradiciones religiosas*. Verbo Divino.
- Depalma, P. (2021). *Celebraciones creativas*. Centro de Pastoral Litúrgica.
- Eichin, C. y Sánchez, W. (eds.). (2021). *El problema de los abusos en la Iglesia*. Ediciones PUCV.
- Flórez, Y. (2017). *Una pedagogía de la fe hacia el encuentro con el Resucitado para testimoniarlo vivo entre nosotros como sus discípulos*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Francisco. (2013). *Evangelii gaudium*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Francisco. (2019). *Christus vivit. Exhortación apostólica de S. S. Francisco a los jóvenes y a todo el Pueblo de Dios*. Ediciones UC.

- Francisco. (2020). *Fratelli tutti*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_encyclica-fratelli-tutti.html
- González B. (2002). *Orar en un mundo roto*. Sal Terrae.
- López Villanueva, M. (2016). Madeleine Delbrêl: mistagoga de lo cotidiano. En S. Bara (ed.), *Mujeres, mística y política* (pp. 177-202). Verbo Divino.
- Metz, J. (1996). *El clamor de la tierra. El problema dramático de la teodicea*. Verbo Divino.
- Pablo VI. (1965). *Dei verbum*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_sp.html
- Pablo VI. (1965). *Gaudium et spes*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Sanhueza, R. (2021). La prevención del abuso sexual infanto-juvenil en contexto eclesial. *Revista de Educación Religiosa*, 2(3), 30-55. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i3.121>
- Tejerina, G. (2011). La sacramentalidad de la fe. En *XIII Encuentro de Santuarios de España*, septiembre de 2011. Comisión Episcopal de Pastoral, Departamento de Santuarios, Peregrinaciones y Piedad Popular.
- V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (2007). *Documento Conclusivo de Aparecida*. CELAM.

Fecha de envío: 21 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 9 de mayo de 2022

¿HEMOS CONOCIDO EL AMOR DE DIOS? UNA INVITACIÓN A REVISAR NUESTRA EXPERIENCIA FUNDANTE

HAVE WE KNOWN THE LOVE OF GOD? AN INVITATION TO REVIEW OUR FOUNDING EXPERIENCE

Diego Pereira Ríos¹
Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”
El Salvador

RESUMEN

En este tiempo de sinodalidad la Iglesia está llamada a revisar no solo su forma eclesial, sino también todo su contenido: aquello que confiere los fundamentos para dar razón de su existencia. En este sentido necesitamos examinar el proceso de fe que realizamos los cristianos, tanto los que integramos la Iglesia hace muchos años, como también el proceso que les proponemos hacer a los que invitamos a ser parte de ella. La catequesis, como ese primer tiempo de formación en la fe, nos sigue revelando las dificultades que continuamos teniendo para contagiar algo que no es solo un contenido: es una experiencia fundante que marca la vida de la persona y que es decisiva para el tiempo posterior del camino de fe. Por eso, las preguntas centrales de este trabajo podrían ser: ¿cómo estamos viviendo hoy nuestra experiencia de fe? y ¿cuáles son los obstáculos que estamos teniendo para que nuestras catequesis sean un verdadero itinerario kerygmático y mistagógico? Con estas preguntas como guía, buscaremos analizar algunos aspectos de la vida de fe cristiana que condicionan cualquier itinerario catequético. Luego de revisar algunos aspectos, en la conclusión intentaremos dar algunas pistas a modo de propuestas, para que nuestras catequesis sean una invitación más seductora.

PALABRAS CLAVE

catequesis, amor, experiencia, mística, seguimiento

1 pereira.arje@gmail.com

ABSTRACT

In this time of synodality, the Church is called to review not only its ecclesial form, but also its entire content: that which gives the foundations for the reason for its existence. In this sense, we need to examine the process of faith that we Christians have been carrying out, both those who have been part of the Church for many years, as well as the process that we propose to those we invite to be part of it. Catechesis, as that first time of faith formation, continues to reveal to us the difficulties we still have in transmitting something that is not only a content: it is a foundational experience that marks the life of the person and that is decisive for the subsequent time of the journey of faith. For this reason, the central questions of this work could be: how are we living our faith experience today, what are the obstacles we are having so that our catechesis can be a true kerygmatic and mystagogical itinerary, and what are the obstacles we are having so that our catechesis can be a true kerygmatic and mystagogical itinerary? With these questions as a guide, we will seek to analyze some aspects of the life of Christian faith, which condition any catechetical itinerary. After reviewing some aspects, in the conclusion we will try to give some clues as proposals, so that our catechesis can be a more seductive invitation.

KEYWORDS

catechesis, love, experience, mystic, following

INTRODUCCIÓN

El gran desafío de este siglo quizá sea el que la Iglesia no desaparezca, al menos como signo de luz y de amor en el mundo. La propuesta impulsada por el Papa Francisco de una Iglesia sinodal nos coloca a todos como corresponsables de una situación histórica que nos revela la ineficacia de los métodos de evangelización. En medio de ello, la educación en la fe como catequesis propiamente dicha no es ya algo que deban pensar solamente los teólogos o expertos, sino que es un tema de debate desde las mismas bases. Y como afirma el Concilio Vaticano II, debemos “escuchar con la ayuda del Espíritu Santo y discernir e interpretar los diferentes lenguajes de nuestro tiempo y valorarlos a la luz de la palabra divina” (*Gaudium et spes*, #44). Y es en este sentido que el mismo proceso del Sínodo sobre la Sinodalidad ha comenzado por la escucha para provocar un diálogo que procure que cada cristiano se vea atraído a una “amistad social” de la cual habla Francisco en *Fratelli tutti*. Allí explica el Papa que “acercarse, expresarse, escucharse, mirarse, conocerse, tratar de comprenderse, buscar puntos de contacto, todo eso se resume en el verbo dialogar” (FT, #198).

Quizá es por eso que no solo debemos pensar la catequesis a partir de lo que nosotros como cristianos entendemos, sino que debemos abrirnos a investigar, a escuchar al mundo, y reconocer las dificultades que existen en él y que hacen cada vez más difícil que las personas del siglo XXI puedan creer en el amor de un Dios que se da sin medida y sin pedir nada a cambio. En un tiempo pospandémico, en el que vivimos retrocesos en todos los campos de la vida social, cultural, política y económica; en el que las crisis estallan en todos los campos de la vida, y en el que el más reciente conflicto bélico entre Rusia y Ucrania amenaza con una tercera guerra mundial; el mundo entero espera de los cristianos respuestas de una fe creíble, que propongan una experiencia de amor, de consuelo, de esperanza. Todo esto nos debe llevar a profundizar en los instrumentos que es necesario utilizar en el anuncio del Evangelio y el consiguiente acompañamiento que

necesitan los hombres y mujeres de hoy, para garantizar que vamos caminando juntos ante la presencia de Dios.

En medio de ello, la educación religiosa tiene grandes desafíos. No basta pensar en planes, itinerarios, estrategias, métodos o herramientas si no damos un sentido de profunda unidad a la formación, al estudio, a la oración, a las celebraciones, al esfuerzo cotidiano por descubrir la presencia del Señor tanto dentro de la Iglesia como en medio del mundo. Por eso, en este trabajo intentamos ayudar al lector a cuestionar su propia experiencia de fe, planteándonos a todos preguntas como: ¿hemos conocido de verdad el amor de Dios? ¿Cómo estamos viviendo hoy nuestra experiencia de fe? ¿Cuáles son los obstáculos que estamos teniendo para que nuestras catequesis sean un verdadero itinerario kerygmático y mistagógico? Intentamos que el lector pueda comprender mejor el mundo en que vivimos desde una mirada crítica, analizando algunos aspectos que inciden directamente en la enseñanza y la transmisión de la fe, y con ello hacer una llamada a una maduración en la fe. La exigencia del seguimiento de Jesús para una firme evangelización parte de que el cristiano es verdaderamente un testigo del amor de Dios y por ello puede contagiar, y su testimonio seduce, invita a otros a seguir a Jesús. Por eso, hacia el final del texto proponemos algunas pistas de cómo lograr hacer de la catequesis un camino kerygmático y mistagógico.

EDUCAR EN LA FE EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

Si existen dificultades en los itinerarios de catequesis para poder hacer una experiencia de Dios que toque la dimensión interior de los catecúmenos, es también debido al clima generalizado que vivimos en la educación. Nosotros no vendemos un producto, sino que ofrecemos la experiencia de un Dios gratuito y amoroso. Por eso debemos partir de la difícil situación de la educación que se ve entremezclada por el dominio que el capitalismo ejerce en todos los ámbitos de nuestra vida. Dentro de la presión que ejerce el mercado en la preparación

de la mano de obra necesaria, las instituciones educativas quedan obligadas a modelar su estructura funcionalmente para lograr ofrecer un producto que puedan vender y que sus clientes puedan y quieran comprar. En medio de ello, los adolescentes y jóvenes quedan rehenes de una voluntad externa a la suya. Como afirma Giroux: “Los jóvenes han quedado al margen del discurso de la democracia. Son los nuevos individuos desechables, un sector de la población carente de empleo, de educación decente y de toda esperanza de un futuro mejor que el que heredaron sus padres” (2018, p. 64). Y aun en medio de esta situación, las instituciones educativas religiosas siguen apostando a transmitir la fe.

Consciente de esto y de forma similar, el *Directorio para la catequesis* afirma:

Muchos jóvenes sienten la necesidad de salir para vivir experiencias laborales y estudios particulares. Por otro lado, muchos otros, por falta de trabajo, caen en una sensación de inseguridad, que fácilmente desemboca en desilusión y aburrimiento y, en ocasiones, les provoca angustia y depresión”. (#250)

En este sentido, en la gran mayoría de los casos, los estudiantes que desarrollan sus estudios en instituciones religiosas no escapan al clima generalizado de inseguridad ante un futuro muy incierto. Nos cuestionan esos espacios que dentro de las instituciones intentan contagiar con el mensaje cristiano. Sea llamada catequesis en la educación básica, sea la educación religiosa en la secundaria, o incluso espacios de formación y reflexión teológica en el nivel universitario, la constante es que muchos de nuestros jóvenes caen en la desidia ante el reto personal y comunitario que implica el compromiso cristiano.

En este breve análisis queremos destacar que, en medio de esta marea compleja en la que los jóvenes se van formando en una determinada carrera, también la oferta del Dios cristiano puede ser vista como un producto más del consumo de manera temporal, por estar inmersos en la cultura del consumismo compulsivo.

Vender y comprar, producir y consumir, lo pone [al joven] en un movimiento frenético a través del cual satisface necesidades y deseos, pero crea también el deseo inexhaustible que lo enerva, porque para satisfacerlo debe entregar su alma a la ley de hierro del mercado. (Trigo, 2003, p. 202)

En medio de esta tensión conflictiva, los jóvenes no logran oír la voz de Dios que quiere llevarlos a una vida plena, y esto nos demuestra las limitaciones de la formación en la fe. No estamos logrando anunciar una palabra que los atraiga y cautive para que deseen ser seguidores de Jesús. El desenlace de la vida humana exige no demorarse mucho en tomar decisiones efectivas. Francisco se referirá a la *rapidación* de la vida: “a la continua aceleración de los cambios de la humanidad y del planeta [a la cual] se une hoy la intensificación de los ritmos de vida y de trabajo” (Laudato si’, #18). El anuncio del Evangelio queda, pues, perdido en la red de influjos culturales que debe superar una vez más la norma de la sola información de datos. Para lograr un cambio en la esencia misma del mensaje cristiano, “la gente necesita la capacidad de dar sentido a la información, de señalar la diferencia entre lo que es y no es importante” (Harari, 2018, p. 287). Instruir en la fe nos compromete a estar seguros de saber (saborear) el gran tesoro que es para nosotros la fe y de procurar no venderlo como producto.

LA CATEQUESIS Y SU ENSEÑANZA

La vida del cristiano se desarrolla dentro del mundo y bajo sus leyes. En un mundo inseguro e incierto, muchos buscamos seguridades que nos den paz y nos garanticen de que vamos por buen camino. Pero esto contradice la misma lógica de la vida actual, en la que siempre hay novedades y sorpresas, y en la que todo puede cambiar siempre. En este contexto, la experiencia cristiana no asegura que Dios siempre está a nuestro lado, que nunca nos abandona aun en las peores situaciones. Por eso la catequesis no puede tratar de enseñar contenidos fijos, fórmulas recitables memorísticamente, ni caer en ciertas

obligaciones de cumplimiento, sino que debe preparar al catecúmeno con herramientas que lo ayuden a enfrentar las complejidades de la vida. En esto debemos colocar nuestros mayores esfuerzos, ya que debemos dar razón de nuestra esperanza (1 Pe 3:15) en todo momento. Llamamos la atención respecto de que, ante las variadas preguntas y posibles respuestas que se puedan plantear, estas cuestiones procuran evitar caer en reduccionismos que rebajen el mensaje cristiano a una simple memorización de mandamientos o credos, o incluso a los ritualismos a los que estamos acostumbrados, y que solo vacían de contenido y promueven un fariseísmo religioso que, como vemos, no logra contagiar y atraer a los hombres y mujeres de este tiempo.

Es muy necesario tomar conciencia de que la catequesis se desarrolla entre algunas ideas que podemos comprender, pero que contienen en sí mismas una realidad a la cual no podemos acceder. Insistimos en que no basta saber que la Trinidad se compone de tres Personas, o memorizar el Padrenuestro, ni tampoco saber que el domingo es día de precepto y por tanto debemos concurrir a misa. Consideramos que aún estamos presionados por un imperativo racional que nos obliga a comprenderlo todo (qué hacer, cómo hacerlo, para qué hacerlo) propio de la mentalidad científico-técnica que nos rodea. En ella “se da una funcionalidad técnica del lenguaje reductora del sentido: los nombres de las cosas solo indican cómo funcionan” (Fernández, 2011, p. 80). Se corre el peligro de querer manipular no solo las cosas y conceptos, sino los procesos y hasta las personas. En toda buena intención de compartir una alegría con nuestros prójimos podemos caer en imposiciones erróneas que, más que compartir y enriquecer, nos llevarán a un mayor alejamiento.

Muchas veces, en nuestro hablar de Dios pecamos por una cierta seguridad –como quien pudiera dar evidencias concretas de lo que afirmamos–, cuando en el fondo nuestra propia experiencia cristiana es como una nebulosa. Según Gómez, “a la esencia de la fe pertenece, según toda teología razonable, una especie de oscuridad” (1976, p. 209) que de alguna manera es un parafraseo de la afirmación de san Pablo: “Ahora vemos como en un mal espejo, confusamente, después

veremos cara a cara. Ahora conozco a medias, después conoceré tan bien como Dios me conoce a mí” (1 Cor 12:13). En este sentido, partir de una actitud de humildad a la hora del anuncio es reconocer que los cristianos aún estamos en un camino de aprendizaje, en el que por momentos tenemos encuentros fuertes con Dios, pero cuando intentamos retenerlo ya se nos ha escapado. Es necesario repasar que la “fe religiosa tiene aspectos específicos en los que desborda el modelo que elegimos para pensarla” (Gómez, 1976, p. 213).

Como acto humano, la fe es un movimiento que engendra vida por ser una parte constitutiva de la naturaleza humana. No podemos vivir sin creer sobre todo en los demás. Sí, necesitamos creer en nosotros mismos, en las posibilidades personales. Pero nadie podría llegar al día de mañana si no tuviera fe en que los que quiere también estarán. En este sentido, la fe se ancla en los otros, en los demás que viven con nosotros, y por eso nos construye. Nos saca de la individualidad para caminar hacia la comunidad. Por ello, la transmisión de la buena noticia no se puede sostener solamente con un mensaje, con unas palabras, sino en una apuesta que es creencia, que es confianza. Es el compartir de la experiencia con una Persona, Jesús, que sigue invitando a través de nosotros a conocerlo. Y fue él quien nos demuestra que “su fe en el hombre no le dispensa de su fe en Dios; su fe en Dios no lo separa de su fe en el hombre” (Gesché, 2013, p. 27). Si creemos en que Cristo está resucitado y entre nosotros, deberemos ser aventajados por el convencimiento de que en cada ser humano habita la posibilidad de la fe en Jesús.

Esto último nos ayuda a entender que, si hay un lugar en *los otros*, la fe tiene en sí un *lugar propio*. Lugar que apenas conocemos por gracia y misericordia, pero que se nos escapa. Si el reino de Dios ya está entre nosotros, ese lugar de la fe está dado en la realidad y somos nosotros los que por momentos entramos o no en él, como respuesta a la invitación de Jesús. Esto es así porque justamente la fe tiene su propia originalidad: parte de Dios y viene a toda persona, pero habla de cosas que nos sobrepasan. La fe habla de otro lugar, con un lenguaje que es propio del Espíritu. Al decir de san Pablo,

es una “sabiduría de Dios, misteriosa y secreta, la que Él preparó desde antiguo para nuestra gloria” (1 Cor 2:9). Por eso es que la buena nueva de Jesús tiene sentido en sí misma, no solo porque el ser humano pueda acogerla, sino porque es el deseo de Dios para el ser humano y que genera una realidad nueva. Por eso no podemos partir de nosotros, sino de Dios. Aun en la contradicción de la vida, Dios se sigue manifestando en la pequeñez y la grandeza de lo humano. Podemos estar seguros de que hemos conocido el amor de Dios, aun sin comprenderlo todo, sin entenderlo todo, porque podemos creer en él a pesar de las paradojas de la vida. El amor no se comprende: se experimenta, y es una experiencia que cautiva.

PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL AMOR DE DIOS

Una catequesis kerygmática debe partir de la experiencia del amor que hemos recibido de Dios. Un amor transformador que ha provocado un cambio tal en nuestras vidas, que no podemos librarnos de él aunque quisiéramos. Y el amor es una vivencia que trastoca todas las dimensiones humanas, incluyendo la racional. No podemos evitar pensar esta experiencia, pero aun así nos supera. Como afirma Gesché, “el discurso cristiano llega a un discurso verdadero y verídico sobre Dios recurriendo a un distanciamiento respecto de su referencia inmediata” (2011, pp. 86-87), y a pesar de los más de 2000 años que han pasado, la presencia de Jesús es una experiencia que se puede vivir. En el camino que realiza cada persona que es invitada al seguimiento de Jesucristo lo primero es vivir esta experiencia fundante, que es distinta a todas las que ha vivido anteriormente. Experiencia que es vital y decisiva, puesto que una vez vivida ya no hay vuelta atrás. En esta experiencia, “el creyente es transformado por el Amor, al que se abre por la fe, y al abrirse a este Amor que se le ofrece, su existencia se dilata más allá de sí mismo” (Lumen fidei, #21).

Es el amor de Dios el que crea en la persona que lo recibe una nueva realidad que logra ser permeada por la luz divina. De esta

manera, quien acepta a Jesús en su vida vive una experiencia “que consiste básicamente en transmitir una luz nueva, que nos viene de Dios, para reconocer al Señor en el cielo estrellado, en la sonrisa de un niño, en la fragilidad de nuestro cuerpo y de nuestro espíritu” (Arnaiz, 2004, p. 22), en la fragilidad de la existencia humana. Sin una libre y voluntaria decisión de Dios de darse a todo ser humano, no hay posibilidad de que esta experiencia pueda ser siquiera descrita. Por eso afirmaba el apóstol Juan: “En esto consiste el amor: no en que nosotros hayamos amado a Dios, sino en que él nos amó y envió a su Hijo para que, ofreciéndose en sacrificio, nuestros pecados quedaran perdonados” (1 Juan 4:10). Y por el perdón nos llega el amor de Dios. Un perdón que supera toda previsión de sanción o juicio, por el cual tantas personas se sienten inmerecedoras de ese amor.

Dicho anteriormente que la fe tiene un lugar en *los otros*, el amor de Dios se hace un espacio en quien lo recibe, pero respetando su tiempo, respetando su libertad. La condición de posibilidad de que alguien reciba el amor de Dios tiene que ver con un punto de inflexión en su propia historia, que no podemos planificar por más que queramos. Como afirma von Balthasar:

Pero antes de que pueda realizarse, en algún momento temporal de la historia, ese encuentro con el amor de Dios, es necesario otro encuentro, originario y arquetípico, que forma parte de las condiciones de posibilidad de la manifestación del amor divino a la humanidad. (1990, p. 69)

Aquellos que hemos respondido al llamado en un determinado momento de nuestra vida, desde la cual hemos vivido esta profundización en el Misterio divino, no lo hemos hecho por decisión propia, sino porque el mismo amor de Dios en nosotros lo posibilita. Luego de recibir ese amor podemos decir con seguridad que en él vivimos, nos movemos y existimos (Cfr. Hch 17:28).

Como Creador y Hacedor de la historia, Dios va llegando a un ritmo que no logramos interpretar desde nuestros parámetros. Lo que es innegable y constante es su deseo de ser recibido en el corazón humano. Decía Teilhard de Chardin: “en una metafísica

de la unión, es concebible que, supuesta la realización de la unidad divina inmanente, sea aún posible un grado de unificación absoluta” (2005, p. 149), y entendemos que nos habla del mismo andar de Dios en el tiempo humano, al interior de la eternidad de Dios. Nos habla de un momento de contacto divino con toda persona, pero que es algo que no podemos manipular. Al decir de Panikkar, la experiencia del encuentro entre el ser humano y Dios está al inicio de todo, “pero este inicio, pura existencia que no es consciente ni siquiera de ella misma, este inicio es silencio puro y pura nada [y se encuentra] por encima de cualquier juicio y de cualquier evaluación” (2008, p. 141). Por eso debemos partir de la seguridad de que Dios se manifiesta en el tiempo propicio en todo ser humano. “Sin esta convicción de que Dios, más allá de su presencia cósmica, se hace presente activamente en el mundo y la historia, la fe cristiana pierde su base” (Böttigheimer, 2013, p. 154).

LA RENOVACIÓN DEL LENGUAJE EN LA CATEQUESIS

En todo acto humano hay un lenguaje que posibilita el intercambio de experiencias. La catequesis debe buscar renovar su lenguaje para lograr transmitir esta experiencia de Dios. Este lenguaje debe revelar el amor de Dios por cada ser humano y que ese amor es el que transforma. Es de suma importancia que cada catequista viva dentro de esa experiencia amorosa con Dios, en lo cotidiano. Los contenidos de la catequesis transmitirán algo si, previamente, se cuenta con esa experiencia de Dios. En esa experiencia es Dios mismo quien habla en nosotros y por eso es fundamental. Nos dice el Papa Francisco que “La comprensión de la fe es la que nace cuando recibimos el gran amor de Dios que nos transforma interiormente y nos da ojos nuevos para ver la realidad” (LF, #26) y, en esa misma realidad, como segundo paso, podemos buscar las condiciones para asegurar la continuidad de esa experiencia. El problema hoy está en que el lenguaje que utilizamos en general está dominado por la lógica de

las ciencias y la tecnología que limita el alcance de la comprensión de la experiencia de Dios.

Intentemos comprender que el amor solo es posible entre personas, y la fe como experiencia de amor se da entonces entre la persona de Jesús resucitado y la persona humana. De ahí que el lenguaje propio es el del amor interpersonal. Cuando Jesús se dirigía a sus semejantes y les decía “sígueme” (Cfr. Mt 9:9) se daba entonces un trascender del Padre a través de su Hijo para hacer llegar su Palabra al corazón de las personas. En ello “la Palabra entra en las palabras, el eterno acontecimiento del amor se asoma en los humildes acontecimientos del amor humano: la exterioridad de los gestos y de la voz se llena por dentro de la interioridad del misterio divino” (Forte, 2000, p. 255). Y si quien recibe esa palabra tiene una cierta apertura no podrá resistir tal llamada. Pero siempre que tenga ese matiz de la interpersonalidad. Muchas veces nuestro anuncio recae en la utilización de un vocabulario impersonal: “Dios te ama”, es verdad, pero ¿acaso no debemos amar nosotros también de forma personal? Si nos preguntan por qué, sabremos decir que es porque Dios nos ama y nos enseña amar a su manera. El seguidor de Jesús es alguien que ha sido cautivado por el amor de su Persona y no podrá amar de otra manera, siempre y cuando haya sido alcanzado y transformado por ese amor.

Muchos rechazan la idea de pensar la fe, procurando solamente vivir la experiencia sin la mediación racional. Es verdad que el objeto de la fe no es alcanzado por un ejercicio de comprensión por parte del sujeto, pero sin duda que a partir del encuentro con Dios la misma comprensión humana queda trastocada. Pero en el caso de la experiencia de fe sucede a la inversa: como el objeto de la fe es un Sujeto, Jesucristo, es Él quien modifica los esquemas mentales del sujeto que entra en contacto con Él. La cercanía de Dios al ser humano lo introduce en un clima de expansión de su conciencia. Esto debe hacernos revisar muchas de las afirmaciones que hacemos en la enseñanza de la fe —sea acerca de las profecías o milagros, sea por las exigencias de la vida de fe—, ya que “muchas veces los avances y descubrimientos, incluso una vez aceptados en la teoría, continúan

sin efectividad en la praxis reflexiva” (Torres, 2013, p. 113). Al pensar en una cierta catequesis kerygmática y mistagógica se deberá hacer coincidir las acciones concretas del acompañamiento con ciertos postulados que asumimos como verdaderos.

Es necesario recordar que la trascendencia divina se sirve de la precariedad humana. Es dentro de esta misma inmanencia en la que Dios se autocomunica. Como afirma Gesché: “En cualquier campo del que se trate, la verdad debe encontrarse en aquello que esa realidad en cuestión manifiesta por sí misma, en el lugar que le es propio, en su automanifestación” (2013, p. 46). Todo intento humano de dar a conocer el mensaje de Dios por medio del anuncio del Evangelio deberá contar con que Dios mismo se manifestará cuando esa realidad sea provocada, lo que va más allá de los planes humanos. En este sentido afirmaba Rahner:

El hombre se experimenta a la vez como sujeto del suceso de la comunicación absoluta de Dios mismo, como el sujeto que en el “sí” o “no” ha tomado siempre posición con libertad frente a ese suceso, sin que, por otra parte, pueda nunca reflexionar adecuadamente sobre la manera real concreta de su toma de posición. (2003, pp. 166-167)

De alguna manera esto nos dice que todo intento de racionalización de la experiencia de fe siempre dependerá de una relación muy íntima de cada persona, en la que Dios hará su obra o no, pero que escapa a toda pretensión de comprensión. Por eso el lenguaje que utilicemos siempre debe dar a entender que no lo podemos comprender todo.

EL PRIMER ANUNCIO SURGE DE UNA EXPERIENCIA QUE SE REVELA

El primer anuncio que sostiene que Dios es amor y nos ama con una locura inmensa tiene que ver con retomar el amor que se desprende de su Palabra. Retomar la Palabra de Dios implica dejar a Dios ser y hacer de nosotros creaturas nuevas. No es tanto una planificación de

lo que vamos a decir, sino más bien una vivencia convencida de eso que estamos dispuestos a decir. Como afirmaba el Papa Benedicto XVI, “No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una Persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva” (Deus caritas est, #1). En esto hay que estar lo suficientemente atentos. “La fe en Dios no consiste en un discurso intelectual sobre su realidad; es, sí, una aserción de su realidad, pero toda ella inserta en una praxis de amor” (Gómez, 1976, p. 202). Revisar nuestro propio camino, tomarle el pulso a lo que estamos viviendo hoy a nivel personal, familiar, eclesial; ahondar en las intenciones que nos mueven a querer repensar la catequesis tienen como exigencia revisar nuestra propia experiencia de Dios. Porque “no solo creemos *en* Dios y *en* Jesucristo, sino que nuestro creer es esencialmente creer *a* Dios y *a* Jesucristo, es decir, entregarse amorosamente a Dios y a Jesucristo mediante la aceptación que es la fe” (Gómez, 1976, p. 215).

Si nuestras catequesis no están dando los resultados que esperamos, junto con la sordera que puede haber en el mundo, lo urgente hoy es revisarnos a nosotros mismos y cómo estamos ante este desafío. En una Iglesia que ya no puede depender de la jerarquía, pero en la que a los laicos nos falta un mayor compromiso, anunciar el Evangelio a una humanidad reticente nos lleva al campo de la revisión de la propia experiencia. Solamente una fe madura, purificada, vivida y convencida de sí misma hará de nosotros auténticos cristianos, personas convencidas de la presencia de Dios en y con nosotros. Si nuestra fe se sostiene en un Dios que trasciende la misma realidad, nuestro testimonio de palabra y de vida debe de alguna manera ser impactante. El creyente es “alguien que cree poder meter el infinito en su vida. Se podría decir: un ser que se arriesga a hacer la prueba del infinito” (Gesché, 2013, p. 48). Y es justamente esto lo que no estamos logrando y es lo que debemos revisar, ya que muchas veces nos falta la fe necesaria para creer que Dios lo puede todo.

Este es el peso que tiene la palabra *revelación* para el cristiano: en el anuncio del Evangelio, quien afirma que Jesús es el Señor de su vida

se revela a sí mismo con un grado de realidad que debe verse reflejado en las acciones consecuentes. Por eso, no basta solamente la palabra si no está cargada de una coherencia que debe romper la distancia entre Dios y el ser humano, y sí, una palabra que haga realidad lo que dice en sí misma. Según Gesché, el rasgo de la verdad del creyente cristiano debe asumirse como una “transgresión inventiva”:

la práctica de la fe es la de una verdad hacedora de verdad. La fe práctica audaz de la verdad, de aquello que hace verdadero, y que tiende a hacer posible, a preservar, a abrir a un «no-dicho», a un «no-conocido» de la realidad demasiado estrechamente vivido. (2013, p. 55)

Si la verdad de nuestra fe la cargamos en nuestra propia existencia, entonces debemos examinarnos cuando vemos que no estamos logrando contagiarla. Es necesario preguntarnos con sinceridad: ¿hemos conocido verdaderamente el amor de Dios? ¿La Palabra de Jesús nos ha cautivado y liberado de nuestras propias ideas sobre él?

Francisco nos interpela en este sentido: “recuperar la conexión entre la fe con la verdad es hoy aún más necesario, precisamente por la crisis de verdad en que nos encontramos” (LF, #25). ¿Es nuestra fe actual verdadera? ¿En qué se sostiene nuestra confianza en Dios? Como afirma Torres:

Si como cristiano o cristiana descubro que es desde la fe como me puedo realizar plenamente en mi humanidad, que he encontrado las claves decisivas del sentido y la esperanza, trataré espontáneamente de llevarlo a los demás, y de llevarlo como lo que de verdad es: una «buena noticia». (1992, p. 32)

Esta buena noticia que vivimos muchas veces nos limita en el compromiso con el mundo, pues nos debe llevar por un camino a contracorriente, situación a la cual no siempre estamos dispuestos. Por eso, si el primer anuncio procura cambiar la realidad de la persona que lo escucha, más deberá cambiar aún la realidad de quien anuncia. Sin un cambio de vida en el origen, no llegaremos a que el destinatario reciba el mensaje de quien nos envía.

CATEQUISTAS COMO REVELADORES DEL MISTERIO

Una catequesis kerygmática debe sostener ese primer anuncio que transmite con una solidez que dé cuenta de lo que se está viviendo. Alguien que se acerca a dejarse formar para conocer a Dios debe vivir una experiencia que necesita ser acompañada por alguien que también haya vivido esa experiencia. La mistagogia implica no solo conocer el Misterio de Dios y acompañar los procesos de los que reciben la buena nueva, sino que también supone un compartir esa vivencia con los nuevos seguidores. Ser seguidor de Jesús requiere que seamos testigos y testimonios de su presencia en este mundo. Dice Martínez:

El seguimiento de Jesús es la dimensión práctica de la vida cristiana. Por eso, quien desea conocer la vida cristiana debe analizar el camino que hemos de seguir, las cualidades de este camino cristiano, las exigencias del seguimiento, los valores que están en juego en el seguimiento de Jesús. Este seguimiento es la esencia de la vida cristiana. (2009, p. 257)

De algún modo, el seguimiento de Jesús debe asumirse como la misión que contiene en sí los deseos y esperanzas de todo ser humano. Por eso no podrá hacerse un camino mistagógico, como acompañamiento hacia el misterio, si la vida de quien anuncia y acompaña no está en un continuo clima de apertura a las necesidades que el mismo Jesús ha suscitado en los anunciados.

El seguimiento de Jesús está ligado no solamente a la capacidad contagiosa que irradia su seductora personalidad, sino también a la sintonía y afinidad con los anhelos y las exigencias de libertad, fraternidad y vida en plenitud que alentaba su utopía del Reino. (Vitoria, 2004, p. 202)

El Misterio de Dios es la presencia del reino en medio de las vicisitudes de la vida. Este no se revela solamente como una ausencia que descubrimos en las búsquedas de la humanidad, en sus sufrimientos, sus luchas y desvelos, sino que allí mismo Dios va sembrando su reino. Esas semillas son las que debemos encontrar, regar y cuidar,

anunciando la Palabra de Dios y acompañando procesos para que Dios sea todo en todos (1 Cor 15:28).

Como sigue latigando la afirmación tan conocida de Karl Rahner: *el cristiano del futuro o será un místico, es decir, una persona que ha experimentado algo, o no será cristiano*, la cual nos coloca en una situación compleja que hemos cuestionado en todo este texto. Si cada vez hay menos cristianos en la Iglesia, si los planes pastorales no dan los resultados esperados, si vemos que nos seduce más la burocracia con sus reuniones, charlas, documentos, que terminan casi siempre en lo mismo, ¿acaso nos damos el tiempo para cuestionar si es que estamos siendo fieles a lo que el Señor nos pide hoy? ¿Realmente somos testigos del Dios que anunciamos? En la catequesis, ¿enseñamos solo contenidos o tratamos de compartir y transmitir una experiencia? La mística del seguimiento es percibir una continua enseñanza por parte de Dios, que se nos revela cada día con su novedad, y que no se deja encasillar dentro de nuestros esquemas limitantes.

Como enseñaba el gran místico Panikkar, “la experiencia mística no separa la inmanencia de la trascendencia, aunque nuestro intelecto las distinga, y este no-saber podría ser una característica fenomenológica de la experiencia mística” (2007, p. 138). No podemos preverlo todo, no podemos predecir el accionar de Dios en las personas, aunque preparemos el momento del encuentro. Dios habla y resuena en el corazón de todos los llamados y cada uno de ellos también tiene algo que enseñarnos. Por eso es importante que caminemos juntos: el anuncio del Evangelio es camino que implica recorrerlo juntos. Primero, como el señor del banquete del evangelio de Lucas (14:5-24), debemos ir por los caminos a buscar a los hermanos más alejados para invitarlos al banquete. Invitación que debe ser sin distinción, sin anteponer nuestros prejuicios, sino que la voluntad de Dios, que es que todos estén invitados. Pero luego de invitarlos a casa, luego de anunciarles la buena nueva, debemos comprometernos a acompañarlos en ese camino con Jesús, no como expertos, no como sabios, sino como seguidores, como hombres y mujeres seducidos por el Misterio que nos abre también a toda la humanidad:

El camino nos permite hablar de la dinámica de la mística. También de la capacidad de desentrañar la calidad de la acción de Dios en la historia de cada uno de nosotros y de nuestros pueblos. Estas historias están hechas de caminos que se entrecruzan. En esa dinámica entramos cuando generamos lo nuevo, lo original, lo solidario. (Arnaiz, 2004, p. 114)

El camino de la mistagogia propiamente cristiana debe abrirse al mismo Misterio de Dios que se revela en el mundo. También allí Jesús tiene enseñanzas para que podamos seguir aprendiendo a reconocer la presencia del reino que él mismo va construyendo.

CONCLUSIONES

Al final de este texto en el que hemos procurado realizar una crítica constructiva a nuestra propia experiencia de fe, queremos aportar algunas pistas que consideramos deben ser centrales en toda catequesis kerygmática y mistagógica. Partimos por tomar conciencia de la dificultad que enfrenta la catequesis en el momento actual, para destacar la centralidad de la experiencia cristiana en la vida de todo catequista. Por eso la pregunta y título de este trabajo: *¿Hemos conocido el amor de Dios?* Ante el fracaso que podemos percibir en los resultados de las catequesis de iniciación tanto de jóvenes como de adultos, creemos que debemos revisar nuestro camino andado, renovando la cotidianidad de la vida eclesial para lograr que la vida cristiana sea realmente un continuo encuentro con el Señor y que eso sea revelado en nuestras palabras y acciones. De esta renovación eclesial depende la catequesis, y no es algo fácil de cambiar debido al acostumbramiento en el cual venimos hace tiempo. Por eso proponemos, en materia de educación religiosa, apuntando a una renovación de la catequesis:

- Colaborar en la renovación continua de la experiencia de fe de los catequistas anunciadores del Misterio, mediante la organización de retiros espirituales que reaviven la llama del aquel primer

amor con el cual fueron cautivados, para combatir el activismo. Esto implica adaptar tiempos y necesidades al ritmo de vida de los catequistas, que en su gran mayoría son laicos y laicas que estudian, trabajan, tienen familia u otras necesidades que atender. Procurar que estos encuentros renueven la experiencia fundante que dio sentido a la vida.

- Procurar que las celebraciones del Misterio cristiano –sobre todo el de la Eucaristía– puedan ser vividas en un clima de confianza, apuntando a la concientización de que la comunidad eclesial somos todos, cada uno de los que la integramos. A partir de eso la comunión es fundamental para que podamos reflejar el amor de Dios que nos sostiene y que queremos anunciar. Para ello debemos aun superar los ritualismos que obstaculizan el encuentro.
- Formar a los catequistas para un anuncio actualizado del Evangelio, no anclándose a verdades y fórmulas preestablecidas, sino con la capacidad de estar siempre en continua renovación. Talleres de formación en lectura orante de la Palabra, compartir en círculos bíblicos, realizar cursos sobre *kerygma* y mistagogia posibilitarán la necesaria actualización del mensaje cristiano a los nuevos catecúmenos. Necesitamos renovar nuestra interpretación de la Palabra y comprenderla desde hoy.
- Facilitar la formación en disciplinas que ayudan a comprender mejor las dificultades del tiempo presente: invitar a expertos sobre la historia actual que nos aclaren el panorama existente, sociólogos que nos ayuden a entender las nuevas sociedades y culturas, filósofos que nos concienticen de la importancia del pensamiento en el camino de fe, así como teólogos que nos ayuden a comprender mejor el accionar de Dios en el mundo actual.
- Darles a los laicos y laicas que son catequistas la necesaria confianza para empoderarlos de su responsabilidad en la Iglesia,

para salir de la dependencia de los sacerdotes, de manera de combatir el clericalismo tan denunciado por el Papa Francisco. Esto implica charlas de concientización con la comunidad de catequistas acerca del papel fundamental que tienen dentro de la evangelización.

- Fomentar el estudio de las humanidades y en especial las diferentes disciplinas teológicas, de modo de cimentar un laicado con formación sólida, para que los nuevos catequistas no solo sean reproductores de ideas de otros, sino que investiguen a partir de sus propias acciones pastorales. Esto colabora en la puesta en palabras de la propia experiencia de fe, lo que puede ser hecho en un lenguaje actualizado y acorde a las necesidades de hoy. Con este propósito es necesario pensar en alguna forma de financiación para aquellos que no lo puedan costear por medios propios.
- Que en cada comunidad eclesial (sea una parroquia, un colegio, pero también en una diócesis) existan catequistas que sean verdaderos anunciadores de la buena nueva de Jesús. Con ello toda la comunidad debe reconocerlos, apoyarlos y promoverlos. No todos tenemos los mismos dones, pero aquellos que tienen la capacidad de anunciar con fervor deben ser puestos en lugares y situaciones que ayuden a toda la comunidad. No siempre son los sacerdotes los más preparados para la prédica kerygmática.

Como hemos dicho antes, no pretendemos dar recetas. Esta propuesta surge de la observación, a partir de algunos años de experiencia vivida en la catequesis en el ámbito escolar, en la catequesis parroquial y también a nivel diocesano, y que aún mantiene características similares en cuanto al modo de anunciar el Evangelio. Necesitamos revisar nuestra experiencia del amor de Dios, renovarla, traerla al presente, pero leerla con los lentes de las dificultades actuales para renovar nuestros itinerarios, metodologías, como también las formas de plantear la invitación a la fe en el Dios cristiano. De la renovación de esta experiencia fundante que nos hizo creer en el amor de Dios

y que cambió nuestras vidas, así como de una actualización de los medios de evangelización, depende el futuro de la Iglesia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, J.M. (2004). *Místicos y profetas. Necesarios e inseparables hoy*. PPC.
- Benedicto XVI. (2006). *Carta encíclica Deus caritas est: sobre el amor cristiano*. San Benito.
- Böttigheimer, C. (2015). *¿Cómo actúa Dios en el mundo?* Sígueme.
- Concilio Vaticano II (1965). *Constitución pastoral Gaudium et spes. Sobre la Iglesia en el mundo actual*. Paulinas.
- Fernández, M. (2011). La posmodernidad y la crisis de los valores religiosos. En G. Vattimo (ed.), *En torno a la posmodernidad* (pp. 77-101). Anthropos.
- Forte, B. (2000). *La eternidad en el tiempo*. Sígueme.
- Francisco. (2013). *Carta encíclica Lumen fidei: sobre la fe*. San Pablo.
- Francisco. (2013). *Exhortación apostólica Evangelii gaudium: sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. San Pablo.
- Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si': sobre el cuidado de la casa común*. San Pablo.
- Francisco. (2020). *Carta encíclica Fratelli tutti: sobre la fraternidad humana y la amistad social*. Editrice Vaticana.
- Gesché, A. (2011). *La paradoja del cristianismo. Dios entre paréntesis*. Sígueme.
- Gesché, A. (2013). *La paradoja de la fe*. Sígueme.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.

- Gómez, J. (1976). *¿Cristianos hoy? Diagnóstico y perspectivas de una crisis*. Cristiandad.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Martínez, F. (2007). *¿Ser cristiano hoy? Jesús y el sentido de la vida*. Verbo Divino.
- Panikkar, R. (2008). *De la mística. Experiencia plena de la vida*. Herder.
- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización (2020). *Directorio para la catequesis*.
- Rahner, K. (2003). *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Herder.
- Teilhard de Chardin, P. (2005). *Lo que yo creo*. Trotta.
- Torres, A. (1992). *El cristianismo en el mundo de hoy*. Sal Terrae.
- Torres, A. (2013). *Alguien así es el Dios en quien yo creo*. Trotta.
- Trigo, P. (2003). *En el mercado de Dios, un Dios más allá del mercado*. Sal Terrae.
- Vitoria, F. J. (2004). Practicar a Dios con vigor y hablar de él con humildad. En Instituto Superior de Pastoral, *Vivir en Dios. Hablar de Dios, hoy* (pp. 185-228). Verbo Divino.
- Von Balthasar, H. U. (1990). *Solo el amor es digno de fe*. Sígueme.

Fecha de envío: 18 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 9 de mayo de 2022

LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA CATEQUESIS BÍBLICO-NARRATIVA: ELEMENTOS TEÓRICOS Y PISTAS PEDAGÓGICAS

THE POLITICAL DIMENSION OF BIBLICAL-NARRATIVE CATECHESIS: THEORETICAL ELEMENTS AND PEDAGOGICAL GUIDELINES

José María Siciliani¹

Universidad de La Salle Bogotá, Colombia

Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia

Henry Araújo²

Comunidad Hermanos Maristas, Venezuela

RESUMEN

Este artículo se propone mostrar algunos elementos teóricos y pedagógicos de la formación política en la catequesis bíblico-narrativa. ¿Por qué la catequesis de iniciación cristiana debe asumir esta tarea? La hipótesis central de este trabajo es la afirmación según la cual la narrativa bíblica es expresión de una experiencia de fe en la que Dios se revela en la historia. Por tanto, el Dios bíblico no aparece desligado de los problemas políticos vividos por el pueblo de Israel o la primitiva comunidad cristiana. Ahora bien, concebida como pugna electoral o como compromiso con la construcción de la amistad social, la política se expresa también –aunque no solamente– en relatos. Por eso se destaca un aspecto central de la formación política en la catequesis bíblico-narrativa: el discernimiento de los relatos políticos actuales a la luz de los relatos bíblicos y de los relatos de santidad de la rica historia de la comunidad cristiana. Al poner en diálogo estos relatos con los relatos bíblicos, se desarrolla en las personas catequizadas una capacidad decisiva en la vida cristiana, a saber, la de leer críticamente los acontecimientos políticos actuales a la luz de la Palabra de Dios y de la tradición eclesial.

1 jsiciliani@unisalle.edu.co

2 hharaujo@fmsnor.org

PALABRAS CLAVE

catequesis narrativa, formación política, narrativa bíblica, política, discernimiento

ABSTRACT

This article intends to show some theoretical and pedagogical elements of political formation in biblical-narrative catechesis. Why should the catechesis of Christian initiation take on this task? The central hypothesis of this work is the affirmation according to which the biblical narrative is the expression of an experience of faith in which God reveals himself in history. Therefore, the biblical God does not appear detached from the political problems experienced by the People of Israel or the primitive Christian community. Now, conceived as an electoral struggle or as a commitment to the construction of social friendship, politics is also expressed -although not only- in stories. That is why a central aspect of political formation in biblical-narrative catechesis stands out: the discernment of current political stories in the light of biblical stories and stories of holiness from the rich history of the Christian community. By putting these stories in dialogue with the biblical stories, a decisive capacity in Christian life is developed in catechized persons, namely, that of critically reading current political events in the light of the Word of God and of ecclesial tradition.

KEYWORDS

narrative catechesis, political formation, biblical narrative, politics, discernment

“La política es una forma de dar culto al único Dios, desacralizando y a la vez consagrando el mundo a Él”.

(CELAM, 1979, #521)

INTRODUCCIÓN

Esta contribución se sitúa en el marco de un trabajo académico-pastoral realizado por la Arquidiócesis de Bogotá y la Universidad de la Salle, gracias al cual se viene investigando y poniendo en práctica una forma de hacer la catequesis de iniciación que hemos denominado “catequesis bíblico-narrativa”. En esencia, esta modalidad catequética se esfuerza por poner los relatos bíblicos en el centro del acto catequético, propone una metodología comunitaria y decididamente participativa que busca ante todo desarrollar la capacidad de escuchar y escudriñar los relatos evangélicos, y, por esa vía, contribuir a que las personas catequizadas vivan un profundo encuentro con Cristo.

Esta catequesis también promueve un “cruce de relatos”: los bíblicos con los relatos autobiográficos de las personas catequizadas, o con los relatos sociopolíticos que circulan en el contexto cultural en el que se realiza la catequesis, o también con los relatos ecológicos y, finalmente, con los relatos de santidad de la Iglesia. Esta decisión de entrecruzar los relatos bíblicos con esos cuatro relatos descansa en la convicción de que es necesario e ineludible actualizar la Palabra de Dios en el mundo de hoy (Pontificia Comisión Bíblica, 1994, pp. 111-117). La intención central de la catequesis bíblico-narrativa consiste, entonces, en pasar de una catequesis conceptual o nocional, a una catequesis integral, capaz de tocar a toda la persona: sus dimensiones humanas y las dimensiones socioculturales en las que se desarrolla. Entre estas últimas se encuentra la dimensión sociopolítica, objeto específico de este artículo. Al respecto, el *Directorio para la catequesis* expresa la potencialidad del lenguaje bíblico narrativo en estos términos:

El lenguaje narrativo [...] favorece el dinamismo vivencial de la fe ya que involucra a la persona en todas sus dimensiones: afectiva, cognitiva, volitiva. Por lo tanto, es bueno reconocer el valor de la narración en la catequesis porque acentúa la dimensión histórica de la fe y su significado existencial, construyendo un lazo estrecho entre la historia de Jesús, la fe de la Iglesia y la vida de quienes la cuentan y escuchan. (DC 2000, #208)

Ubicada en este marco preciso, esta contribución espera abordar tres puntos fundamentales: en primer lugar, la presencia de la política en la narrativa bíblica y sus consecuencias para la catequesis y la vida cristiana. Luego, planteará algunos fundamentos antropológico-teológicos en los cuales se apoya la catequesis bíblico-narrativa para entender la relación fe y política. Finalmente, se indicarán algunas pistas didácticas con las cuales se hace operativa esta opción por una catequesis de iniciación que no descuida la formación política en la catequesis.

1. LA PRESENCIA DE LA POLÍTICA EN LOS RELATOS BÍBLICOS

Cabe preguntarse: ¿en la Sagrada Escritura se presenta la fe del pueblo de Israel y de la primitiva comunidad cristiana como una experiencia alejada de las situaciones políticas concretas de los personajes bíblicos? A primera vista, la pregunta parece simple –incluso inoportuna o ingenua–. Pero no faltan personas que, tanto al interior del cristianismo como fuera de él, niegan los vínculos de la experiencia judeocristiana de Dios con la vida política. Según esa visión, la fe judeocristiana habría sido un asunto puramente espiritual, alejada del poder político y sus acuciantes problemas. El Papa Francisco recuerda que esa perspectiva, antigua y actual en la Iglesia, tiene un nombre: *gnosticismo*. Sus seguidores, escribe el Papa, “conciben una mente sin encarnación, incapaz de tocar la carne sufriente de Cristo en los otros, encorsetada en una enciclopedia de abstracciones” (Gaudete et exsultate, #37).

Así, para percibir el hondo calado de esta pregunta, cabe recordar, de manera muy general, que el talante emancipatorio de la modernidad (González-Carvajal, 2017, pp. 77-104), del que brotó el cuestionado fenómeno denominado “secularización” (Dalferth, 2017, pp. 35-38; Berger, 2016, pp. 219-243), quiso reducir la religión a un asunto privado que no tenía por qué inmiscuirse en los asuntos políticos o económicos de la vida social en la que están insertos los creyentes (González-Carvajal, 2003, pp. 75-84). La emancipación de la religión proclamada por la modernidad pretendía que el nuevo ciudadano se liberara de las supersticiones y de los mitos, para ser capaz de depositar su confianza en la ciencia, que haría de Dios una hipótesis inútil (Boné, 2000), un tapagujeros que ya no tenía sentido en un mundo cuyos enigmas eran explicados definitivamente por la razón científico-técnica (Hedley Brooke, 2016, p. 208). Ubicada en este horizonte, la pregunta por la presencia de la política en los relatos bíblicos no resulta simple y realmente pone en evidencia la actualidad de un agudo problema para la fe cristiana: la necesidad de repensar las relaciones entre fe y política.

Ahora bien, desde un punto de vista bíblico, se puede decir realmente que una mirada rigurosa, tranquila y desapasionada sobre la Sagrada Escritura no puede negar que los relatos bíblicos están profundamente relacionados con la política.³ Y hay algo muy importante por destacar: muchos de esos relatos no son secundarios en la catequesis. Ciertamente, no es el propósito de este artículo realizar un análisis exhaustivo de la presencia de la política en la narrativa bíblica, por eso se comentan únicamente, y muy esquemáticamente, algunos ejemplos ilustrativos que permitan ver con suficiente claridad cómo la experiencia de Dios del pueblo de Israel y la de la primitiva

3 Ofrecemos algunas referencias bibliográficas para las personas que quieran profundizar en este aspecto. Para el AT: González Lamadrid et al., 2000; Crossan, 2016; Ska, 2017, pp. 369-380; Carrière, 2001; Gingerich y Grimsrud, 2006. Para el NT: Un análisis de la relación entre imperio y reino: Hurley, 2010; Crossan, 2016; Villacañas, 2016; Valadier, 2016; Sugirtharajah, 2009; Carter, 2011; Horsley, 2003.

comunidad cristiana estuvieron vinculadas no solo a asuntos culturales o éticos de carácter personal, sino a la vida política de Israel y del Imperio romano. Los relatos seleccionados del Antiguo Testamento, a pesar de constituir solamente dos ejemplos ilustrativos, tienen también la ventaja de hacer parte de los textos fundadores de la religión de Israel⁴.

El primer relato es la salida de Egipto. Es evidente en la letra del texto que el éxodo del pueblo de Israel está marcado radicalmente por la lucha entre el Faraón, que se resiste a dejar marchar a los antiguos israelitas, y Yahvé, que quiere liberar de la esclavitud a su pueblo. La política de los faraones de Egipto –considerados como divinos– es confrontada por el amor compasivo del Dios de Israel, a cuyos oídos llega el clamor de su pueblo sometido a una dura servidumbre (Ex 2:23-24), a un “trabajo esclavo” (Fratelli tutti, #188).

El segundo relato seleccionado del Antiguo Testamento tiene que ver con la situación de José en Egipto (Gn 39). No se hace al azar la elección de este relato, porque junto al evidente contexto político en el que se desarrolla esta historia, con ella se puede resaltar el papel de la virtud en la vida política. En efecto, desde hace un tiempo, en la moral cristiana y en la ética civil, se viene recuperando la ética de la virtud, que complementa y reorienta a una ética del puro deber, volcada sobre la obediencia como rasgo central de la vida buena (MacIntyre, 2004; Camps, 1990; Aranguren, 1994). Al interior de esa recuperación de la noción de virtud, se ha ampliado la tipología clásica de las virtudes (teologales, cardinales y morales) y se han empezado a usar otras categorías. Así, Bernard Häring hablaba

4 El lector habrá notado que dejamos de lado los textos bíblicos no narrativos. Esa es una cuestión que queda pendiente para futuras investigaciones y de la que aquí no podemos ocuparnos. Sin embargo, y por tratarse de una cuestión abierta, cabe señalar que la catequesis bíblico-narrativa se apoya en algunas convicciones bíblico-teológicas. He aquí tres de ellas: a) Dios se revela en la historia (Dei verbum, #1); por tanto, Dios tiene historias (Parmentier, 2003); b) Por eso la Biblia está hecha principalmente de relatos; c) Y es al interior de una historia de salvación en la que tienen sentido la ley, la profecía, la plegaria, la queja y otros géneros literarios bíblicos (Beauchamp, 1992, pp. 235-280).

de “virtudes sociales” (1964)⁵ y calificaba a la justicia como virtud “humano social”, agregando que su rasgo central era la “tutela del bien común” (p. 349). Por su parte, Victoria Camps habla de “virtudes públicas” (1990), Juan Luis Lorda, de “virtudes sociales” (2010), Leonardo Boff de “virtudes para otro mundo posible” (2007; 2008; 2010). En la Doctrina Social de la Iglesia se plantea la promoción de la justicia como virtud y fuerza moral:

Una política para la persona y para la sociedad encuentra su *rumbo constante de camino* en la *defensa y promoción de la justicia*, entendida como «virtud» en la que todos deben ser educados, y como «fuerza» moral que sostiene el empeño por favorecer los derechos y deberes de todos y cada uno, sobre la base de la dignidad personal del ser humano. (Christifideles laici, #42)

El Concilio Vaticano II también situó la virtud teologal de la caridad en los ámbitos sociales y políticos, especialmente hacia aquellas personas que allí “sienten u obran de diverso modo que nosotros” (*Gaudium et spes*, #28). Y la encíclica *Centesimus annus* continuó hablando de la caridad social en términos de amistad, solidaridad y civilización del Amor (CA, #10). Recientemente el Papa Francisco ha retomado esa línea de desprivatización de la caridad al hablar del “amor político” (FT, #180-182).

Entonces, ¿cómo se muestra esta perspectiva de la virtud en la urdimbre política vivida por José en Egipto, con su jefe Putifar? ¿Cómo se puede percibir en el relato de Génesis 39 que algunas virtudes se hacen presentes en el comportamiento de José para sortear la difícil situación en que lo pone la esposa de Putifar con sus avances? Veamos. José sube muy rápido en la escala social porque, dice el narrador, Yahvé estaba con él (39:2). Este ascenso contrasta con lo que el narrador indica al relatar la venta de José por sus hermanos: allí usa dos veces

5 Bernard Häring incluía las siguientes virtudes sociales: el espíritu de familia, el amor a la patria, la gratitud, la generosidad, la cortesía, “virtudes que muestran cuán íntimamente está unida la justicia al amor por la sociedad” (p. 349).

el verbo “descender”, insinuando la nueva condición de esclavo de José (37:20.22.24), que antes gozaba del favor de su padre Jacob. Pero ahora, ante la nueva posición de privilegio, el narrador incluso no escatima elogios sobre la buena apariencia física de José (39:6).

Estos atributos físicos tienen un efecto sobre la codicia de la mujer de Putifar, que sin rodeos dice a José: “acuéstate conmigo” (39:7). La respuesta negativa de José subraya la confianza que Putifar ha depositado en él y que él no quiere traicionar. La virtud de la lealtad no lo deja ceder a la provocación de la mujer (39:8). Pero hay algo más: José habla de una sola prohibición que le ha impuesto su jefe: “Y aunque –Putifar– es más importante que yo en esta casa, no me ha vedado absolutamente nada más que a ti misma, pues eres su mujer” (39:9). En todo lo relativo al gobierno, José está en el mismo nivel que su jefe, quien le había confiado toda su casa y todo cuanto tenía (39:5). Pero hay un límite que José acepta y respeta. José sabe decir: ¡basta! ¡Hay un tope en el uso de mi poder! José no quiere usurpar el puesto de su jefe y por eso respeta a su mujer. No está en la vida política buscando primeros puestos, y mucho menos transgrediendo límites. Él sabe que estos asignan a cada actor de la vida política un sitio específico. Y solo el respeto del puesto del otro permite unas relaciones armoniosas entre la gente de poder, porque ese respeto frena la ambición de poder.

La mujer insiste, acosa a José, hasta encontrar una ocasión en que, estando sola en casa, José llega a trabajar (39:11). La mujer toma a José por la ropa e insiste en su deseo inmoderado, pero José le deja su vestido y huye desnudo (39:11-12). La mujer lo acusa falsamente y José es encarcelado “en el sitio donde estaban los detenidos del rey” (39:20), en un “hueco”, dirá exactamente el narrador en 40:15 y 41:14. La mujer, con suprema astucia y engaño, lo acusa ante su marido. Ella asocia la mentira a su codicia y así hace triunfar la injusticia, causando que encarcelen a José.

¿Qué hace entonces José? ¿Busca alguna forma de vengarse? José guarda silencio. Su vestido y el puesto de honor de la mujer de Putifar están en contra de cualquier credibilidad de su palabra. José

no acusa a la mujer de Putifar para defenderse. Sabiamente sabe que esa batalla la tendría perdida. Pero se puede leer su actitud silenciosa de otra manera: José no paga mal con mal. José prefiere no cultivar el rencor y espera confiado en Dios. El narrador muestra a renglón seguido que, justamente, “Yahvé asistió a José y lo cubrió con su misericordia”, por eso hizo que se “ganara el favor del director de la cárcel” (39:21).

Pareciera como si la presencia de Yahvé ratificara que la justicia y la confianza son la mejor respuesta ante la injusticia de la calumnia. José no vence el mal con el mal, no acepta usar sus mismos recursos y escoge otra vía, difícil, lenta, más discreta. José está seguro de su inocencia, de la verdad frente a la mentira de la mujer. Pero no busca imponerla a toda costa, y mucho menos en circunstancias en las que esa verdad no sería escuchada. En lugar de eso, José sigue haciendo que la bendición de Yahvé se extienda nuevamente sobre otros seres humanos –no israelitas– encarcelados (39:23). Finalmente, su virtud da frutos de justicia, y José obtiene una mujer y el poder (Gn 41).

Pasemos ahora a comentar brevemente la presencia de la política en algunos relatos evangélicos. Nótese que desde el mismo nacimiento de Jesús se sienten dramática y dolorosamente las implicaciones políticas de la presencia de un nuevo caudillo (Mt 2:6)⁶, en expresión del profeta Miqueas (Mi 5:1) citado por el evangelista Mateo. Herodes siente miedo y percibe una amenaza a su despiadado poder, y por eso, al verse burlado por los magos venidos de Oriente, toma la horrenda decisión de asesinar a todos los niños menores de dos años (Mt 2:1-18).

Hay otro relato evangélico cuya dimensión política es raramente percibida. Es evocado aquí porque él ayuda a percibir mejor las aristas de la noción de política asumida por la catequesis bíblico-narrativa. Se trata del relato de Marta y María, en cuya casa entra Jesús (Lc 10:38-42). Es bien curioso que el narrador diga que fue Marta

6 La palabra *Moshel* (מושל) empleada por el profeta Miqueas se puede traducir correctamente así: “uno que domina”. Estamos, pues, ante una cuestión profundamente política, porque lo que está en juego es justamente el poder de Herodes.

quien recibió a Jesús en su casa (Lc 10:38). No dice eso de María. Como si Lucas quisiera hacernos reflexionar sobre lo que significa realmente la hospitalidad. En efecto, María es presentada justo en el versículo siguiente, sentada a los pies del Señor y escuchando su palabra (Lc 10:39). Marta, “atareada en muchos quehaceres” (Mt 10:40), se queja ante Jesús; su respuesta tiene una carga política significativa. Jesús reconoce la capacidad de elegir de María, quien ha decidido no seguir el rol que le asignaba la sociedad de la época (ser de la casa y criar hijos) y ha asumido un puesto que estaba prohibido a las mujeres: el discipulado. Por eso escucha atentamente a los pies del Señor.

La recriminación de Marta es significativa: “Señor, ¿no te importa que mi hermana me deje sola en el trabajo? Dile, pues, que me ayude” (Lc 10:40). Marta está sorprendida de ver que Jesús, como hombre y como maestro, permita a su hermana María asumir una posición diferente a la adjudicada a las mujeres por los hombres de la época. Pero es realmente María quien ha recibido a Jesús; es ella quien ha comprendido la revolución sociopolítica que implica la enseñanza de Jesús, que subvierte los roles sociales y brinda a la mujer la oportunidad inédita de construir su vida, eligiendo ella misma su destino. Y ese cambio es algo mejor, en comparación con lo que importaba a los hombres de la época: que las mujeres quedaran confinadas al ajetreo de los servicios domésticos, sin posibilidad de escuchar la buena noticia traída por Jesús.

Concluamos estos ejemplos ilustrativos del NT con algunas observaciones sobre el relato de la Pasión. Se trata exactamente de la presencia decisiva del Imperio romano y su *pax romana* en la muerte de Jesús. ¿Estamos indicando acaso que Jesús murió por causa de sus ideas políticas? No pudiendo responder aquí a semejante pregunta, cabe señalar solamente un dato significativo: hablar del reino de Dios –tal como lo hizo Jesús–, y en el contexto palestino del siglo I, era algo extraño. De hecho, solo había un rey: el emperador romano. Desde esa óptica, se puede percibir la densidad de dos momentos del relato de la Pasión. El primero tiene que ver con la pregunta de Pilato

a Jesús: ¿Luego tú eres rey? (Jn 18:37). Al respecto conviene subrayar lo siguiente: por más que Jesús hubiera dicho a Pilato que su reino no era de este mundo, este consideró a Jesús como una amenaza para la estabilidad política de Roma. Así, se puede decir que ese factor político incidió en la muerte de Jesús en la cruz. El otro momento alude a la burla de los soldados que ponen a Jesús una corona de espinas y se mofan de él abofeteándole y diciéndole sarcásticamente: “Salve, Rey de los judíos” (Jn 19:2-3). ¿Qué permite reconocer el sarcasmo? La existencia de un solo rey, el emperador romano, el único a quien los soldados rendían realmente tributo y obediencia.

2. UNA VISIÓN POLÍTICA AMPLIA Y EFECTIVA⁷

La promoción del compromiso sociopolítico en la catequesis bíblico-narrativa reposa en una visión amplia y efectiva de la política. En este sentido, esta visión reconoce el talante social del ser humano, que por su condición relacional se congrega en la *polis*, como espacio emblemático –no exclusivo– en el que cultiva ese rasgo fundamental. En términos cristianos se puede hablar de esa condición social del ser humano como “la dimensión comunitaria de la persona”. El Concilio Vaticano II lo expresó de forma elocuente:

La índole social del hombre demuestra que el desarrollo de la persona humana y el crecimiento de la propia sociedad están mutuamente condicionados. Porque el principio, el sujeto y el fin de todas las instituciones sociales es y debe ser la persona humana, la cual, por su misma naturaleza, tiene absoluta necesidad de la vida social. La vida social no es, pues, para el hombre sobrecarga accidental. Por ello, a través del trato con los demás, de la reciprocidad de servicios, del diálogo con los hermanos, la vida social engrandece al hombre en todas sus cualidades y le capacita para responder a su vocación. De los vínculos sociales que

7 Nos inspiramos aquí en el Papa Francisco que en la encíclica *Fratelli tutti* habla del amor político como un “amor efectivo” (#183-185).

son necesarios para el cultivo del hombre, unos, como la familia y la comunidad política, responden más inmediatamente a su naturaleza profunda; otros, proceden más bien de su libre voluntad. (GS, #25)

La índole social del ser humano se manifiesta en su deseo de agruparse con otros semejantes, con quienes despliega sus cualidades relacionales. Incluso, antes de poder aportar algo, el ser humano es recibido en ciertas “estructuras de acogida”, según expresión del antropólogo Lluís Duch,⁸ que le permiten entrar en una tradición cultural sin la cual no tendría opción alguna de humanizarse. En efecto, según Duch, “para el ser humano no hay posibilidad extracultural” (2017, p. 109). Las estructuras de acogida, que hacen del ser humano un “ser acogido” (Duch, 1997, p. 15), son descritas así por este antropólogo:

Históricamente, las estructuras de acogida han sido los ámbitos privilegiados donde se ha efectuado la transmisión. Resulta algo evidente que a través de ellas se establecen las bases para la posible edificación del ser humano, cuya nota distintiva es que nunca alcanza a ejercer con maestría el “oficio de hombre” o el “oficio de mujer” con el concurso exclusivo, tal como acontece en los animales, de las pautas que le ofrece su mera instintividad. La socialización, la identificación, el empalabramiento, la anticipación simbólica, solo llegan a convertirse en algo verdaderamente importante en el tejido de la existencia humana por mediación de las estructuras de acogida, que son aquellos elementos relacionales que, en y desde el presente, permiten establecer una vinculación creativa con el pasado, a fin de imaginar y configurar el futuro. (Duch, 1997, p. 27)

Tenemos, pues, esta primera acepción de la política como dimensión inherente e insoslayable del ser humano. Ella corresponde a una antropología judeocristiana que afirma la inconveniencia de la soledad para la persona: “No es bueno que el hombre esté solo (Gn 2, 18).

8 El antropólogo Lluís Duch identificaba cuatro estructuras de acogida fundamentales que permiten al hombre humanizarse: 1. la codescendencia (el ámbito familiar); 2. la coresidencia (la escuela, la política...); 3. la cotrascendencia (conjunto de simbolismos compartidos, incluidos los religiosos); 4. la comediación (la totalidad de las transmisiones llevadas a cabo por el conjunto de los *mass media* (Duch, 2020, p. 111).

Aun más, su semejanza a un Dios que es en sí mismo comunión ha permitido afirmar a la tradición cristiana que, según el designio de Dios, el ser humano no “puede encontrarse plenamente a sí mismo sino por el sincero don de sí mismo” (GS, #24). El evangelio señala la inseparabilidad del amor a Dios del amor al prójimo (Mt 22:39). La tradición de la Iglesia ha corroborado esa visión. Los Padres de la Iglesia, en sus sermones y escritos, hicieron hincapié en la contradicción inaceptable entre el culto y la indiferencia ante el sufrimiento de los hermanos o ante la acumulación de riquezas, siempre en detrimento de los pobres, creando así una sociedad caótica e inicua, provocadora de violencia y muerte⁹. La teología medieval, en la pluma de Santo Tomás de Aquino, afirmó la índole social del ser humano (Santo Tomás, 1998, p. 482, SCG, III, CXXVIII, 1; 1954, pp. 741-742)¹⁰. Y las encíclicas sociales de la Iglesia, desde la *Rerum novarum* hasta la *Fratelli tutti*, afirman sin titubeos la vocación social de la persona humana, que ha de traducirse, según esta última encíclica, en “fraternidad y amistad social”.

Este sentido amplio de la política (como aquello que nos incumbe y afecta a todos, como el interés efectivo por el bien común) ha sido asociado por el pensamiento social de la Iglesia a la importantísima noción de “caridad política”. Es bueno recordar que la expresión apareció por primera vez en el magisterio social de Pío XI. El Papa respondió a una acusación de Mussolini contra la Federación de Universitarios Católicos Italianos: esta habría excedido los límites de su misión apostólica y se estaría entrometiendo en asuntos políticos. Pío

9 Por ejemplo, de forma muy significativa para este artículo, san Ambrosio de Milán (340-397) veía que la historia de Nabor (1Re 21) se seguía repitiendo en su época. El obispo de Milán decía en uno de sus sermones: “La historia de Nabor sucedió hace mucho tiempo, pero se renueva todos los días. ¿Qué rico no ambiciona continuamente lo ajeno? ¿Qué rico no trama arrojar al pobre de su pedazo de terruño y anular las lindes del campo que el miserable recibió de sus antepasados? ¿Qué rico se contenta con lo que tiene? No ha sido Nabor el único pobre asesinado: cada día un Nabor cae por los suelos; cada día algún pobre es asesinado”. Ambrosio de Milán, *De officis ministrorum* I, (Citado por Vives, 1981, p. 210).

10 Para una visión renovada de la ética de Santo Tomás articulada en torno al amor a Dios y al prójimo, ver Wadell (2007).

XI defendió la federación y dijo en una alocución del 18 de diciembre de 1927: “El campo político abarca los intereses de la sociedad entera; y, en este sentido, es el campo de la más vasta caridad, de la caridad política, de la caridad de la sociedad” (Bertetto, 1960, p. 743).

La noción se encuentra también en diversos documentos magisteriales ulteriores. Por ejemplo, la constitución *Gaudium et spes* invita a los políticos a realizar su labor con “caridad y fortaleza política, al servicio de todos” (#75). El Papa Francisco señala que una persona puede hacer gestos individuales de caridad. Pero cuando “se une a otros para generar procesos sociales de fraternidad y de justicia para todos, entra en el campo de la más amplia caridad, la caridad política” (FT, #180). Seguidamente escribe el pontífice: “el amor, lleno de pequeños gestos de cuidado mutuo, es también civil y político, y se manifiesta en todas las acciones que procuran construir un mundo mejor” (FT, #181). Se trata, pues, de un amor por el bien común que lleva a buscar de forma efectiva las condiciones de vida digna para todos, especialmente para los más pobres.

Conviene hacer una observación importante ligada a esta acepción amplia de la política como interés efectivo por el bien común: así entendida, la política estaría más relacionada con la democracia participativa, que supera de lejos a la democracia representativa. Esta última ha quedado reducida en muchos países a un irresponsable ejercicio del sufragio, por la compra de votos y la multiforme corrupción politiquera. La democracia participativa, por el contrario, no se limita al voto y ofrece a los ciudadanos –incluidos los creyentes– un espectro amplio de posibilidades: la veeduría ciudadana, la participación en los debates sobre las prioridades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de pensar y ejecutar el presupuesto nacional, la presencia en los espacios políticos en los que se toman las decisiones de política económica, industrial, laboral, tributaria, que afectan a la mayoría de la población. También, hay que reconocerlo, está la posibilidad de colaborar con servicios sociales que reclaman una urgente solidaridad. Pero, hoy por hoy, vale la pena pensar en una formación ético-social que fortalezca la democracia participativa.

De las consideraciones precedentes vale la pena inferir una realidad fundamental para la catequesis y los procesos de iniciación cristiana: a los discípulos de Jesús les es imposible desligarse de la vida política. Ciertamente, no todos están llamados a ejercer algún cargo en la política pública, pero todos han de colaborar en el bien común, promoviendo todas aquellas iniciativas políticas que mejor lo favorezcan, gracias a un arduo e incesante proceso de discernimiento. Este requiere de cada creyente, por un lado, una profunda conversión a los valores del Evangelio, hasta tener los mismos sentimientos de Cristo (Flp 2:5) y, por otro lado, un esfuerzo muy importante para conocer críticamente los dinamismos sociales y políticos del mundo, de su país, de su ciudad y de su barrio.

3. LA PEDAGOGÍA DE LA CATEQUESIS BÍBLICO-NARRATIVA PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA

Antes de mostrar la forma en que se organiza una sesión de catequesis bíblico-narrativa, es preciso indicar dos presupuestos fundamentales. En primer lugar, que la visión política de cualquier grupo social, local o nacional suele expresarse preferentemente a través de relatos (Gallardo, 2014, pp. 113-137). Una de las consecuencias más significativas de este uso de la narrativa en el ámbito político es el surgimiento de un conflicto de relatos, porque cada grupo social tiende a legitimar narrativamente su visión de las cosas, orientado principalmente por sus intereses.

Esta conflictividad inherente a la vida política (González-Carvajal, 1998, pp. 206-209; 323-345) se puede constatar incluso al interior del mismo Evangelio con respecto a la resurrección de Jesús. El evangelista Mateo cuenta lo que hicieron los sumos sacerdotes al oír el relato de los soldados sobre los acontecimientos sucedidos en la tumba de Jesús:

Estos, reunidos con los ancianos, celebraron un consejo y dieron una buena suma de dinero a los soldados, advirtiéndoles: digan que sus

discípulos vinieron de noche y lo robaron mientras ustedes dormían... ellos tomaron el dinero y procedieron según las instrucciones recibidas. *Así es como se corrió entre los judíos esa versión, que circula hasta el día de hoy.* (Mt 28:12-15)

Esta pugna de intereses en el seno de toda sociedad hace que la formación política consista –por lo menos parcialmente– en desarrollar la capacidad crítica para distinguir entre la pluralidad de los relatos aquellos que más se ajustan a la realidad y que promueven la solidaridad y la convivencia en medio de instituciones justas (Ricoeur, 1990, pp. 199-236). Ciertamente, el concepto de formación política al interior de la catequesis bíblico-narrativa debe trabajar otros aspectos de la complejidad que entraña la “vida pública” (GS, #73-76). Pero, dada la importancia que este enfoque catequético concede a la narración, tanto bíblica como personal y colectiva, el cultivo y desarrollo de la capacidad crítica ante los diversos relatos políticos constituye uno de los puntos centrales del concepto de formación política.

Su objetivo es contribuir al crecimiento y fortalecimiento de la solidaridad (Munévar, 2019, pp. 86-92) y de la fraternidad social, mediante la construcción de una “narrativa común” (FT, #173). En el horizonte del pensamiento social del Papa Francisco, se trataría de una lucha contra la “pérdida de la conciencia histórica” (FT, #13-14) y la promoción de una narrativa que nos ayude a “pensar y gestar un mundo abierto” (FT, #87-128); un relato que construya fraternidad, que fomente el interés hacia el dolor y la miseria de los más vulnerables, de los descartables; un relato que ponga a sus personajes (ciudadanos/as) en una lógica de bien común; un relato que promueva la cultura del encuentro y vaya en contra de la lógica del descarte y de la búsqueda del éxito, que debe ser sustituido por la búsqueda de la fraternidad social (FT, #193-197).

Ahora bien, en ese esfuerzo de discernimiento crítico de la pluralidad de relatos políticos está en juego una relación entre verdad y caridad muy importante que, según el Papa Francisco, evita que la caridad política quede confinada a lo privado: “por eso la apertura a la verdad

protege a la caridad de una falsa fe que se queda sin su horizonte humano universal” (FT, #184)¹¹. Así, el discernimiento consistirá en un examen diligente de los relatos políticos que circulan, de los intereses que los mueven y de su capacidad para promover el bien común, particularmente la efectiva satisfacción de las necesidades de los más empobrecidos. Ese discernimiento tendrá que desenmascarar las narraciones tendenciosas que ocultan interesadamente aspectos de la verdad social y política en beneficio de unos pocos. En este orden de ideas, el objetivo central de la formación política, según lo indica también el Papa Francisco, es lograr cambiar la visión individualista que considera a la sociedad como una “mera suma de intereses que coexisten”. Porque quienes defienden tal postura “hablan de respeto a las libertades, pero sin la raíz de *una narrativa común* (FT, #163).

En segundo lugar, para percibir la dimensión política presente en los relatos de la Sagrada Escritura, el catequista requerirá de una mirada histórico-crítica que le permita situarlos en sus contextos sociohistóricos de emergencia (De Pury, 2003). Por tanto, la catequesis bíblico-narrativa acoge aquí un principio epistemológico importante: su recurso a la exégesis narrativa no es suficiente. En efecto, esta exégesis centra su interés en el arte narrativo del narrador bíblico y no en el análisis del contexto real del autor del relato. Por eso, el análisis del marco narrativo, que implica el estudio del tiempo y del espacio de la historia contada, tendrá que complementarse con el estudio del marco social. Daniel Marguerat e Yvan Bourquin describen dicho análisis con mucha precisión:

El análisis del marco social ocupa un lugar particular. Pues al examinar el *tiempo contado* y el *lugar contado* nos atenemos a los datos del relato (nivel sincrónico). Otra cosa sucede con el marco social: aun cuando los elementos rebuscados en el relato se reconsideren uno a uno, la aportación de la crítica histórica es indispensable. El marco social de la

11 Toda la encíclica del Papa Benedicto XVI *Caritas in veritate* estudia profundamente esta relación estrecha entre amor y verdad.

historia contada no se podría estudiar al margen de un conocimiento del marco social de la historia a secas. El análisis del marco social recurre a una cultura histórica nacida principalmente de los campos siguientes: antropología cultural, historia social, historia de las instituciones, derecho político, derecho económico. (Marguerat y Bourquin, 2000, p. 135)

Pasemos, finalmente, a la presentación de los momentos importantes de una sesión de catequesis bíblico-narrativa:

- 0) Preparación previa de las personas catequistas¹².
- 1) Acogida y ubicación de los participantes en círculo.
- 2) Saludo del (la) animador(a) e invitación a entrar en un clima de recogimiento e intercambio fraternal en torno a la Palabra de Dios.
- 3) Lectura del “anuncio”, es decir, de un versículo del relato bíblico que será escudriñado en la sesión¹³.
- 4) Lectura en voz alta del relato escogido.
- 5) Examen cuidadoso del relato escogido para la sesión, mediante el intercambio de los participantes, favorecido por las preguntas generadoras formuladas por el (la) animador(a)¹⁴.

12 Aquí catequista es “quien ha hecho primero la tarea” de escudriñar el relato de la sesión; quien ha visto qué herramientas del análisis narrativo permiten ir al centro del “anuncio”; quien ha preparado otros materiales que ayudarán al grupo a ahondar la meditación de la sesión, etc.

13 En la catequesis bíblico-narrativa no se estudian temas. El nombre de cada sesión corresponde a una frase del relato escudriñado y meditado por las personas catequizadas. A esa frase del Evangelio se le ha dado el nombre de “anuncio”.

14 Llamamos “preguntas generadoras” a aquellas que incitan a pensar, a buscar las causas, a relacionar, a comparar, a inferir. No se descartan en ningún momento las preguntas de carácter informativo, sobre todo cuando las personas catequizadas pasan –como suele suceder– muy rápido sobre el relato y no observan detalles importantes del arte narrativo bíblico. Entonces, la persona que anima la catequesis puede ayudar al grupo preguntando cosas sencillas como estas: ¿dónde sucede el relato? ¿Qué nos dice tal versículo sobre la postura de tal personaje? ¿Quién hace alguna pregunta en el versículo x del relato?, etc. Esas preguntas hay que dosificarlas cuidadosamente para que la sesión no se vuelva una especie de interrogatorio, similar al que se realiza con los niños cuando están aprendiendo de memoria las tablas de multiplicar.

- 6) Articulación del relato bíblico con otros relatos.
- 7) Momento de contemplación, de acción de gracias, de silencio, de compromiso.
- 8) Para seguir caminando¹⁵.

Los límites de este artículo no permiten exponer detalladamente cada uno de los momentos de esta catequesis narrativa; en cualquier caso, habida cuenta del tema central de este texto, las líneas siguientes se focalizarán sobre el quinto y el sexto.

En una sesión de catequesis se podría trabajar el relato de la muerte de Juan el Bautista, en la versión de Mateo 14:3-12. Para el presente artículo, se invita al lector a imaginar que la sesión en cuestión, descrita en las líneas siguientes, se está desarrollando en torno a este relato evangélico.

Y puesto que los(as) catequistas han decidido destacar en esta sesión la dimensión política del relato bíblico de Mt 14:3-12 y su aporte a la formación política de las personas catequizadas, el “anuncio” escogido podría ser el siguiente:

Y aunque quería matarle, temía a la gente, porque le tenían por profeta (Mt 14:5)¹⁶.

15 Este octavo momento realmente no tiene lugar en la sesión de catequesis. Se trata de propuestas diversas que permitan a las personas catequizadas seguir profundizando en casa la experiencia vivida en la sesión grupal. Los cuadernillos elaborados en la Arquidiócesis de Bogotá ofrecen una rica variedad de posibilidades y aún se pueden imaginar otras más: canciones, fragmentos de una película, textos bíblicos suplementarios, podcasts, videos, infografías, textos de los Padres de la Iglesia, del Magisterio eclesial, de los santos, de los teólogos. También se incluyen pequeños ejercicios de escritura narrativa orientados por preguntas que llevan a las personas catequizadas a ahondar el anuncio meditado en la sesión grupal. Para la sesión propuesta en este artículo sobre el relato de la muerte de Juan Bautista en Mt 14:3-12, por ejemplo, se podría hacer un resumen sencillo pero profundo de un artículo científico sobre los relatos de asesinato en el libro de los Jueces y de Samuel, e invitar a las personas a profundizar estos textos a partir del resumen y de algunas preguntas orientadoras. (Wénin, 2014, pp. 211-231).

16 Se puede escoger otra frase del relato, incluso armar una con partes de diferentes versículos. El criterio de selección del anuncio es la tensión que aparece en esta frase entre poder político y profecía. De hecho, este anuncio muestra el problema en que se involucran los profetas que osan cuestionar a un poder político arbitrario y carente de ética.

El trabajo previo de preparación de los catequistas consistirá, entre otros aspectos, en un esmerado análisis histórico-crítico de la figura del Tetrarca Herodes. Este estudio preliminar ayudará a las personas que animan el grupo de catequesis a percibir otras razones que impulsaban a Herodes a asesinar a Juan el Bautista, más allá de la acusación de ilicitud de su relación con la esposa de su hermano (Sáez de Maturana, 200, pp. 29-98). Téngase muy presente que esta información adquirida previamente por los (las) catequistas nunca es compartida en la sesión en forma de una clase, sino con dosificadas y breves intervenciones, casi siempre de tipo interrogativo, que incitan a las personas participantes a reflexionar o a cuestionar prejuicios tanto teológicos como sociales y políticos. La tarea de los (las) catequistas en este crucial momento de la sesión consiste principalmente en ayudar a fijar atentamente la mirada sobre el relato bíblico, sobre cada uno de sus detalles. No obstante, puesto que en esta ocasión se insiste en el análisis del marco y sus tres aspectos (el tiempo y el espacio de la historia contada y el marco social), el narrador podrá ingeniarse y proponer otras estrategias didácticas que permitan relacionar mejor el relato escogido con la información que el estudio del contexto sociopolítico y de la historia de la dinastía herodiana ofrecen a la comprensión del mismo.

El séptimo momento, que seguramente haya que trabajar en otra sesión, consistirá en la lectura de cuatro fragmentos narrativos de las vidas de cuatro santos de la Iglesia, envueltos en situaciones de confrontación con altos dirigentes políticos de su tiempo. El primero será un extracto de la vida de san Juan Crisóstomo (347-404), patriarca de Constantinopla, desterrado por el emperador Teodosio a causa de sus denuncias. El segundo será un pasaje de la vida de Tomás Moro (1478-1535), acusado de alta traición y ejecutado por no aceptar la famosa “acta de supremacía” que declaraba al rey Enrique VIII jefe supremo de la nueva iglesia anglicana surgida en Inglaterra. El tercero será un pasaje de la vida de santa Laura Montoya (la Madre Laura) (1874-1949), que narra la forma en que esta santa asumió el escándalo de los blancos al verla comprometida como evangelizadora

de los indígenas. Finalmente, se leerá un fragmento de la vida de san Óscar Romero (1917-1980), asesinado por el ejército salvadoreño al dar la orden de desobediencia civil a los soldados en una homilía.

¿Cómo se promueve, entonces, el cruce entre el relato bíblico escogido –la muerte de Juan Bautista– y estos relatos de santidad de la historia de la Iglesia? Los animadores no pueden interpretar esos relatos remplazando a las personas catequizadas, evitándoles que realicen esta tarea comunitariamente; ellos deben promover el trabajo comunitario de lectura de la narrativa bíblica y plantear preguntas que permitan cultivar una capacidad fundamental en las personas catequizadas: entender a la luz del Evangelio lo que ha sucedido a esos santos y lo que sucede en la vida política actual (Segovia y Aranguren, 2016, pp. 95-131)¹⁷. De ahí la importancia crucial de preparar cuidadosamente algunas preguntas capaces de suscitar el análisis minucioso y reposado de los relatos y su entrecruzamiento. He aquí algunos ejemplos de esas preguntas:

- ¿Qué indicadores de tiempo identificamos en cada uno de estos relatos? ¿Qué rasgos caracterizan, entonces, al tiempo de cada uno de estos relatos?
- ¿Qué indicadores de espacio identificamos en cada uno de estos relatos? ¿Tienen estos espacios algún carácter simbólico, más allá de su valor geográfico?
- ¿Qué rasgos significativos del marco social destacaríamos en cada uno de los cinco relatos?
- ¿Podríamos destacar algunos de los rasgos más significativos de cada uno de los personajes asesinados en estos relatos?
- ¿Qué rasgos distintivos caracterizan a los dirigentes políticos que intervienen en estos relatos?

17 En el capítulo correspondiente a las páginas citadas, los autores hablan con mucha profundidad de esta tarea denominándola así: “La imprescindible lectura creyente de la realidad”.

- ¿Qué rasgos comunes y diferentes encontramos en los personajes políticos que intervienen en los cinco relatos?
- ¿Qué podemos comentar si miramos a los personajes políticos que intervienen en estos relatos a la luz de la parábola de la puerta, de Juan 1:1-10?
- Con base en estas observaciones importantes, ¿qué semejanzas encontramos entre el relato de la muerte de Juan el Bautista y los relatos hagiográficos que hemos analizado?
- ¿Qué podemos señalar, apoyados en los relatos, sobre las razones que impulsaron a los dirigentes políticos a quitar de en medio a los personajes bíblicos o a los (las) santos(as) de la Iglesia?
- ¿Qué sabemos de la expresión política denominada “razón de Estado”¹⁸?
- ¿Estos relatos nos ayudan a revisar o reformular esta categoría política tan importante en nuestro país y en nuestro continente?
- El Evangelio y estos relatos de algunos santos y santas de la Iglesia, ¿qué nos inspiran a cambiar en la frase: “razón de Estado”? En lugar de las palabras “de Estado”, ¿qué otras palabras podríamos poner para reorientar las razones por las cuales los políticos deberían actuar?
- ¿Hay actualmente alguna realidad política del país que podamos “iluminar” con esta meditación? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Qué relatos circulan en los medios sobre esa realidad? ¿Cómo podríamos informarnos con mayor precisión y profundidad de dicha situación? ¿Qué decir entonces de esos relatos que circulan? ¿Cuál sería la narración que proponemos para esas realidades desde la mirada que despierta en nosotros el Evangelio?

18 Al catequista le sería muy útil la lectura de *Por razones de Estado* (Chomsky, 1975).

CONCLUSIONES

La catequesis bíblico-narrativa intenta responder a una renovada teología de la vida cristiana que impida a los cristianos “abdicar de su participación en la ‘política’ (ChL, #42). ¿Cuál es la piedra angular de esta teología? Es la experiencia espiritual bíblica de un Dios que se deja encontrar en la historia. Aun más, de un Dios que se hace historia, de un Dios que tiene historias, y por eso entra en los relatos de quienes se dejaron encontrar por Él. Esta experiencia religiosa, radicalmente histórica, llega a su culmen en la Encarnación del Verbo. De ahí se desprende una consecuencia radical para la fe cristiana: es en lo humano donde los cristianos encuentran a Dios, porque con Jesús de Nazaret la vida humana es el lugar de la revelación del Padre: “Quien me ha visto a mí ha visto al Padre... Y la palabra que escucháis no es mía, sino del Padre que me ha enviado” (Jn 14:9. 24). A partir de la Encarnación, en todo lo humano los cristianos atisban la insondable presencia del Misterio del Dios amor.

Por eso la política no está ausente de la experiencia bíblica. Por eso tampoco lo puede estar de la vida cristiana ni de la catequesis. Se trata de una verdadera vocación (González-Carvajal, 2015, pp. 215-217) que ofrece muchas posibilidades, porque la política no se reduce al juego de poder electoral, sino que implica también, y quizás con mayor urgencia, la reconstrucción del tejido social en la *polis*, la gestación de la fraternidad y la amistad social (Vitoria, 2021; Mardones, 1993, p. 160).

Ahora bien, los relatos bíblicos existen porque hay en ellos un nudo: el invencible amor de Dios que busca compartir, darse y salvar, y la testarudez humana que se cierra, con dura cerviz, a la acción de la gracia (Ricoeur, 2021, pp. 253-254). Esta constatación de la teología narrativa constituye una razón fundamental para motivar a los cristianos a involucrarse también en el ámbito político, en los cargos públicos, en los espacios de decisión. ¡Poco importa que la política esté llena de corrupción y de triquiñuelas! La Encarnación

del Verbo no se hizo en medio de ángeles, sino de hombres y mujeres pecadores: “Este acoge a los pecadores y come con ellos” (Lc 15:2).

La importancia que concede la catequesis bíblico-narrativa al relato no es solo teológica, sino también antropológica y social. En efecto, para construir la identidad personal y social, debemos contarnos historias, construir historias, personales y colectivas. También la retórica política lo sabe: por eso se expresa en relatos que intentan legitimar las diversas tendencias partidistas o sectoriales. De ahí que, desde este enfoque catequético narrativo, el examen de los relatos políticos actuales constituya un filón privilegiado –no el único– en el que las personas que se inician a la vida cristiana adquieran la competencia narrativa suscitada por el Evangelio y el encuentro con Cristo.

Lo esencial de la catequesis bíblico-narrativa es la puesta en diálogo de los relatos bíblicos con los relatos de los catequizandos, en este caso de los relatos políticos que circulan en su contexto social. Se trata de una delicada y exigente tarea. Ella debe ser realizada en comunidad, y con la confianza en que la Palabra de Dios es “viva y eficaz, capaz de instruirnos... poderosa para discernir los pensamientos y las intenciones del corazón” (Heb 4:12). La atención cuidadosa al arte narrativo de la Biblia asegura la escucha atenta de esa Palabra. Pero queda la tarea de los (las) catequistas, que han de escuchar otros relatos y proponerlos sabiamente en la catequesis para que la actualización de la Palabra tenga oportunidades reales de producir sus frutos en las circunstancias concretas del mundo actual. Para que los discípulos de Cristo no puedan ser tildados de “cofradía de ausentes” (Ghéhenno, citado por González-Carvajal, 2015, p. 215) o de grupo sectario incapaz de diálogo y de encuentro con la alteridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beauchamp, P. (1992). *Le récit, la lettre et le corps*. L es Éd. du Cerf.
- Benedicto XVI. (2009). *Carta encíclica Caritas in veritate. Sobre el desarrollo humano en la caridad y en la verdad*. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html
- Berger, P. (2016). *Los numerosos altares de la modernidad. En busca de un paradigma para la religión en una época pluralista*. Sígueme.
- Bertetto, D. (Ed.). (1960). *Discorsi di Pio XI, t. 1*. Società Editrice Internazionale.
- Boff, L. (2007). *Virtudes para otro mundo posible III. Comer y beber juntos, y vivir en paz*. Sal Terrae.
- Boff, L. (2008). *Virtudes para otro mundo posible I. Hospitalidad: derecho y deber de todos*. Sal Terrae.
- Boff, L. (2010). *Virtudes para otro mundo posible II. Convivencia, respeto y tolerancia*. Sal Terrae.
- Boné, É. (2000). *¿Es Dios una hipótesis inútil? Evolución y bioética, ciencia y fe*. Sal Terrae.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Espasa.
- Carrière, J. M. (2001). *Théorie du politique dans le Deutéronome*. Peter Lang.
- Carter, W. (2011). *El imperio romano y el Nuevo Testamento*. Verbo Divino.
- Chomsky, N. (1975). *Por razones de Estado*. Ariel.
- Concilio Vaticano II. (1969). *Documentos conciliares*. Paulinas.
- Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1979). *Puebla. La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*. CELAM.

- Consejo Episcopal Latinoamericano. (1988). *Puebla. III Conferencia general del Episcopado Latinoamericano. La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*. Ediciones CELAM.
- Crossan, J. D. (2016). *Cómo leer la Biblia y seguir siendo cristiano. Luchando con la violencia divina desde el Génesis hasta el Apocalipsis*. PPC.
- Dalferth, I. U. (2017). *Trascendencia y mundo secular*. Sígueme.
- De Pury, A. (2003). Salomon et la reine de Saba. L'analyse narrative peut-elle se dispenser de poser la question du contexte historique? En D. Marguerat, *La Bible en récits. L'exégèse biblique à l'heure du lecteur* (pp. 213-238). Labor et Fides.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Duch, L. (2017). *El exilio de Dios*. Fragmenta Editorial.
- Duch, L. (2020). *Salida del laberinto*. Fragmenta Editorial.
- Francisco. (2018). *Exhortación apostólica Gaudete et exultate. Sobre el llamado a la santidad en el mundo actual*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20180319_gaudete-et-exultate.html
- Francisco. (2020). *Carta encíclica Fratelli tutti. Sobre la fraternidad y la amistad social*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Gallardo Paúls, B. (2017). *Usos políticos del lenguaje. Un discurso paradójico*. Anthropos.
- Gingerich, R. y Grimsrud, T. (Eds.) (2006). *Transforming de Powers: Peace, Justice, and the Domination System*. Fortress Press.
- González Lamadrid, A., Campos S., J., Pastor J., V., Navarro Puerto, M. y Sánchez Caro, J. M. (Eds.). (2000). *Historia, narrativa, apocalíptica*. Verbo Divino.

- González-Carvajal, L. (2003). *Cristianismo y secularización. Cómo vivir la fe en una sociedad secularizada*. Sal Terrae.
- González-Carvajal, L. (2015). *El camino hacia una vida lograda*. PPC.
- González-Carvajal, L. (2017). *Luces y sombras de la cultura actual. Una guía para moverse por la modernidad tardía*. Sal Terrae.
- Häring, B. (1964). *La ley de Cristo*. Herder.
- Hedley Brooke, J. (2016). *Ciencia y religión. Perspectivas históricas*. Sal Terrae-Universidad de Comillas.
- Horsley, R. A. (2003). *Jesús y el Imperio. El Reino de Dios y el nuevo desorden mundial*. Verbo Divino.
- Hurley, R. (2010). Empire et royaume mis en intrigue en Ac 4, 32-5,11. En A. Pasquier, D. Marguerat, y A. Wénin (Eds.), *L'intrigue dans le récit biblique* (pp. 397-420). Uitgeverij Peeters.
- Juan Pablo II. (1988). *Exhortación apostólica postsinodal Christifideles laici. Sobre la vocación de los laicos en la Iglesia y en el mundo*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici.html
- Juan Pablo II. (1991). *Carta encíclica Centesimus annus*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html
- Lorda, J. L. (2010). *Humanismo II. Las tareas del espíritu*. RIALP.
- Luciani, D. y Wénin, A. (Eds.) (2012). *Le pouvoir: enquêtes dans l'un et l'autre Testament*. Le Cerf.
- Mardones, J. M. (1993). *Fe y política*. Sal Terrae.
- Marguerat, D. y Bourquin, Y. (2000). *Cómo leer los relatos bíblicos. Iniciación al análisis narrativo*. Sal Terrae.
- Mies, Françoise (ed.). *Bible et droit. L'esprit des lois*. Presses Universitaires de Namur.
- Munévar Vargas, Sandro Leonardo (2019). *Hacia un mundo solidario. Pedagogía de la solidaridad*. Editorial Académica Española.

- Pablo VI. (1965). *Constitución dogmática Dei verbum sobre la Divina Revelación*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_sp.html
- Parmentier, E. (2003). Dieu a des histoires. La dimension théologique de la narrativité. En D. Maguerat, *La Bible en récits. L'exégèse biblique à l'heure du lecteur* (pp. 112-119). Labor et Fides.
- Pasquier, A., Marguerat, D. y Wénin, A. (Eds.) (2010). *L'intrigue dans le récit biblique*. Uitgeverij Peeters.
- Pontificia Comisión Bíblica. (1994). *La interpretación de la Biblia en la Iglesia*. PPC.
- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización. (2020). *Directorio para la catequesis*. CELAM-Librería Editrice Vaticana.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricoeur, P. (2021). *La religion pour penser. Écrits et conférences 5*. Seuil.
- Sáez de Maturana, F. J. (2020). *Juan Bautista. Una aproximación al profeta del desierto*. PPC.
- Santo Tomás de Aquino (1954). De regimine principum. En *Opuscula philosophica*. Marietti.
- Santo Tomás de Aquino (1998). *Suma contra los gentiles*. Porrúa.
- Segovia Bernabé, J. L. y Aranguren Gonzalo, L. A. (2016). *No te olvides de los pobres. Notas para apuntalar el giro social de la Iglesia*. Sal Terrae.
- Ska, J.-L. (2017). *Compendio de Antiguo Testamento. Introducción, temas y lecturas*. Verbo Divino.
- Sugirtharajah, R. S. (2009). *La Biblia y el Imperio. Exploraciones poscoloniales*. Akal.
- Valadier, P. (2016). *Sabiduría bíblica, sabiduría política*. Trotta.

- Villacañas, J. L. (2016). *Teología política imperial y comunidad de salvación cristiana. Una genealogía de la división de poderes*. Trotta.
- Vitoria Cormenzana, F. J. (2021). *Soñar despiertos la fraternidad universal. En un tiempo de incertidumbre*. PPC y CJ.
- Vives, J. (1981). ¿Es la propiedad un robo? Las ideas sobre la propiedad privada en el cristianismo primitivo. En J. A. Díaz et al., *Fe y justicia* (pp. 173-213). Sígueme.
- Wadell, P. J. (2007). *La primacía del amor. Una introducción a la ética de Tomás de Aquino*. Pelicano.
- Wénin, A. (2014). La dimension axiologique de la narration biblique de meurtres. Les exemples d'Ehud (Jg 3,16-22) et de Jaob (2Sam 3,27-30; 20, 8-10). *Revue Théologique de Louvain*, 45(2), 211-231. <https://doi.org/10.2143/RTL.45.2.3025870>

Fecha de envío: 10 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 18 de mayo de 2022

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.º 4 del volumen II, agradecemos la opinión crítica de:

- Dr. (c) Cristian Prado Medel, Universidad Finis Terrae, Chile;
- Mg. Mónica Hernández del Campo, Universidad Católica del Maule, Chile;
- Dra. Jessica Navarro Navarrete, Universidad Católica de Temuco, Chile;
- Dra. Alejandra Santana López, Pontificia Universidad Católica de Chile y
- Dr. Javier Vega Ramírez, Universidad Austral de Chile.

