



Revista de Educación Religiosa

Volumen 2, n.º 5, 2022



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

INSTITUTO
ESCUELA DE LA FE

Revista de Educación Religiosa

Volumen 2, n.º 5, 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

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

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.V2I5

ÍNDICE

EDITORIAL	7
<i>Javier Díaz Tejo</i>	

ARTÍCULOS

PROPUESTA DE RENOVACIÓN DE LOS PROGRAMAS PROPIOS DE RELIGIÓN CATÓLICA. UNA URGENCIA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	10
--	----

Mirko Muenta Jofré

HABILIDADES DEL SIGLO XXI Y EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR: UNA INTERRELACIÓN NECESARIA PARA LA FORMACIÓN ÍNTEGRA DEL ESTUDIANTADO	40
---	----

*Rosario López Codina - Francisco Vargas Herrera -
Loreto Moya Marchant*

EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR PARA UNA CIUDADANÍA ECOLÓGICA	59
--	----

Ricardo González Hidalgo

EDUCACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA EN CHILE: UNA MIRADA SOCIETAL A LA CRISIS DE LAS INSTITUCIONES	76
--	----

Fabián Bravo Vega

EL VALOR DE LA PERSONA EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR A PARTIR DE LA CRISIS SANITARIA POR EL COVID-19	100
--	-----

Marco Antonio Fernández Picado

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LO COTIDIANO: UNA EXPLORACIÓN TEOLÓGICO-PRÁCTICA SOBRE LA IDENTIDAD RELIGIOSA DE JÓVENES UNIVERSITARIAS LATINAS EN EL CONTEXTO ESTADOUNIDENSE	119
<i>Claudia H. Herrera-Montero</i>	
AGRADECIMIENTOS	148

EDITORIAL

Al revisar los artículos que se ofrecen en este nuevo número de *Revista de Educación Religiosa*, se constata que la educación religiosa escolar, más popularmente conocida como “clase de Religión”, es el tema que concentró la mayor parte del trabajo de sus autores.

Así, Mueña desarrolla un tema sensible y de orden práctico para un número importante de colegios, probablemente de alto interés en colegios confesionales. En efecto, muchos de ellos desean contar con sus propios programas de Religión, sin tener a veces los conocimientos para hacer las adaptaciones adecuadas que cuiden, al mismo tiempo, la sintonía con el programa oficial de la Conferencia Episcopal de Chile y las necesidades de las respectivas instituciones escolares. Aquí encontrarán fundamentos y lineamientos prácticos para esa reiterada duda.

López y coautores proponen considerar las habilidades del siglo XXI como punto de referencia orientado a establecer una ERE que dote a los estudiantes de herramientas para ser personas educadas integralmente, que puedan vivir según los requerimientos contemporáneos. No son pocos quienes se preguntan: ¿se puede ser creyente en estos tiempos tan marcados por la globalización y las TIC? ¿Habrà que hacer una elección entre ambos caminos? Los autores plantean una respuesta.

González, por su parte, formula algo similar, esta vez desde el ámbito ecológico. La pregunta puede ser si existe o, si se quiere, si debiese existir un nexo entre la ERE y la formación de ciudadanos ecológicos. La grave crisis cultural y medioambiental que estamos viviendo, ¿hace aconsejable explorar o ensayar la puesta en obra de nuevos modelos y formas de ERE, o es una indebida presión hacia un enfoque religioso y pedagógico guiado por otro tipo de principios?

Y si se habla de hacer de la ERE un área que problematiza la vida social actual de los estudiantes como individuos sociales, abiertos

a los desafíos que surgen del diario vivir, en el artículo de Bravo se plantea el tema más global de la educación ciudadana. En esta hora de fuerte desinstitucionalización religiosa, tan evidente en Chile, por ejemplo, ¿ayuda la ERE a comprender la vida social? Más aún, ¿ofrece elementos para formar ciudadanos críticos y propositivos, interesados en el bien común?

Como último artículo enfocado en la ERE, no podía faltar un ensayo dedicado a otro impacto específico que ha tenido la pandemia del Covid-19 en la población, esta vez referido al valor de la persona. Desde Costa Rica, Fernández resalta que en ello no hay solo un asunto sanitario y tecnológico, sino también de convivencia humana. Por tal razón, la educación se convierte en un ámbito propicio para realizar una honda “conversión pedagógica”, de la cual la ERE no tendría que restarse.

Herrera, finalmente, nos comparte una investigación acerca de la huella que deja en las jóvenes latinas que viven en los Estados Unidos la matriz de fe popular que les comparten sus madres y, especialmente, sus abuelas, en la convivencia cotidiana. Entre otras riquezas, destaco que este artículo permitirá a muchos lectores, quizás, un primer acercamiento a considerar “lo cotidiano” como propiamente un “lugar teológico”.

Como se puede apreciar, hay variedad y riqueza en estos artículos. Pero, a riesgo de caer en algo análogo a aquella tradicional escena en que el cura, desde el púlpito, reprendía a los feligreses presentes por los que no habían asistido ese día a misa, hoy me pregunto por el desarrollo aún incipiente de otras expresiones o áreas de la educación religiosa, distintas de la ERE. Ya que estamos cumpliendo el cuarto año de esta publicación, me pregunto por qué no se hacen más investigaciones empíricas acerca de los factores, procesos y/o estructuras que están involucrados en la educación religiosa o espiritual en las familias. Otro campo muy fecundo es el que configura la catequesis, particularmente los procesos de iniciación cristiana. Más allá de niños y jóvenes, ¿qué pasa con los adultos? ¿Hay iniciativas con adultos mayores, que en poco tiempo seremos un porcentaje importante de la población?

Los movimientos apostólicos, las experiencias asociativas, ¿acaso no generan preguntas entre sus miembros que requieran una apropiada indagación científica, siquiera a nivel local o un estudio de caso?

La invitación queda extendida. *Revista de Educación Religiosa* está al servicio de quienes lleven adelante investigaciones empíricas, de quienes realicen una minuciosa revisión documental, o de quienes propongan innovadoras ideas a través de ensayos en estos u otros ámbitos de la amplia y aún no suficientemente explorada área del conocimiento denominada educación religiosa.

Javier Díaz Tejo
Editor



ARTÍCULOS

PROPUESTA DE RENOVACIÓN DE LOS PROGRAMAS PROPIOS DE RELIGIÓN CATÓLICA. UNA URGENCIA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO¹

PROPOSAL FOR THE RENOVATION OF CATHOLIC RELIGION PROGRAMS. AN URGENCY IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE CHILEAN EDUCATIONAL SYSTEM

Mirko Muena Jofré²

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN

La nueva disposición curricular en la asignatura de Religión Católica (2020) responde a la necesidad de repensar la Educación Religiosa Escolar Católica en Chile y su paradigma, buscando la renovación de la asignatura, puesto que no dialogaba con los instrumentos actuales del currículum nacional. Ejemplo de esto eran la terminología referida a Sector de Aprendizaje, Contenidos Mínimos Obligatorios, Aprendizajes Esperados, entre otros.

De ahí la necesidad de renovación de los programas propios de Religión Católica por medio de una revisión documental crítica orientada a establecer los principios y pasos para desarrollar una propuesta de programa; ese es el objetivo de este artículo, puesto que urge la necesidad de la renovación

1 Esta investigación es parte de la tesis para la obtención de grado de Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos.

2 mirko.muena@pucv.cl

de los programas propios de la asignatura de las diferentes instituciones educativas que adoptaron esta modalidad a partir del antiguo Programa de Religión del año 2005.

Esta investigación se enfocará desde el paradigma cualitativo y contará con un análisis documental de la normativa sobre la elaboración de los programas propios; los principales hallazgos versarán sobre las exigencias para la elaboración de diseños de nuevos programas y su proceder, los elementos mínimos constitutivos, la estructura de un programa propio en la asignatura de Religión Católica y el diseño de estrategias de acción para una propuesta de programa, de tal manera que este responda a la problemática establecida a partir del análisis de los nuevos instrumentos curriculares propios de la asignatura.

PALABRAS CLAVE

currículum de Religión Católica, programas de asignatura, programas propios de Religión Católica, alineamiento curricular

ABSTRACT

The new Curricular disposition in the subject of Catholic Religion (2020) responds to the need to rethink the Catholic School Religious Education in Chile and its paradigm, seeking the Curricular renovation of the subject, since it did not dialogue with the current Instruments of the Curriculum. An example of this was the terminology of Learning Sector, Minimum Compulsory Contents, Expected Learning, among others.

To understand the need for renewal of Catholic Religion programs through a critical documentary review, establishing the principles and steps to develop a program proposal. This is the objective of this article, since there is an urgent need for the renewal of the Catholic Religion programs of the different educational institutions that opted for this option from the old Religion Program of 2005.

Therefore, this research will be focused from the qualitative paradigm and will include a documentary analysis of the regulations on the elaboration of own programs, where the main findings will deal with the requirements for the elaboration of new program designs and their procedure, the minimum constitutive elements, the structure of an own program in the subject of Catholic Religion and a proposal of action strategies for a program proposal, in such a way that it responds to the problems established from the analysis of the new curricular instruments for the subject.

KEYWORDS

Catholic Religion curriculum, subject matter programs, Catholic Religion programs, curriculum alignment

INTRODUCCIÓN

Al momento de la renovación de las Bases Curriculares, tanto los programas de las asignaturas ministeriales como los programas propios insertos en las comunidades educativas deben ajustarse a las exigencias establecidas por el Ministerio de Educación.

A partir de esta disposición curricular, la Educación Religiosa Escolar Católica en Chile ha experimentado una renovación de su programa con las nuevas Bases Curriculares de Religión Católica (2020) y se hace preciso establecer qué sucede en las instituciones educativas con esta asignatura, de manera especial en las comunidades que tenían un programa propio de Religión o que respondían al programa que estuvo vigente desde el año 2005 hasta 2020, cuando aparece el nuevo instrumento de la Conferencia Episcopal de Chile (CECH).

Ahora bien, ¿qué sucede con los programas propios de Religión? ¿Es necesario que sufran modificaciones? ¿Qué documentación se debe tener en cuenta al momento de renovar el camino de la clase de Religión? ¿Qué elementos debemos considerar para presentar una propuesta de programa propio? ¿Qué características tiene un programa propio?

Es fundamental poder dar respuestas a estas cuestiones, puesto que la clase de Religión debe estar alineada respecto de los cambios paradigmáticos, los aprendizajes y los objetivos de la educación chilena a las exigencias propuestas por la CECH en las nuevas disposiciones curriculares de 2020.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo *comprender la necesidad de renovación de los programas propios de Religión Católica por medio de una revisión documental crítica, estableciendo los principios y pasos para desarrollar una propuesta de programa.*

Con este fin, en primer lugar, se establecerá la justificación del problema desde un giro de paradigma y la necesaria alineación de la asignatura al currículum nacional; en segundo lugar, se establecerá la metodología de investigación; en tercer lugar, se encontrará el marco conceptual que sustenta el foco desde el cual deben establecerse los

programas propios de la asignatura y la justificación de su necesidad como elementos mínimos en las propuestas de programas propios de Religión Católica; en cuarto lugar, encontraremos los primeros hallazgos de la investigación documental sobre las exigencias mínimas que responden a los principios educativos que deben estar presentes en los instrumentos curriculares y el alineamiento de aquello que se expresa en las Bases Curriculares de Religión Católica 2020 con los programas de Religión Católica propios. Finalmente, encontraremos las orientaciones, la propuesta de una estructura mínima de programa propio y una propuesta del proceder en la formulación de un programa propio de la asignatura.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA: LA EREC, UN GIRO EN SU PARADIGMA Y SU ALINEACIÓN AL CURRÍCULUM NACIONAL

En los últimos años, la clase de Religión Católica ha atendido a diferentes aristas, tales como poder revisar el cambio de foco de la asignatura, así como también hacer suyo el alineamiento al currículum nacional, es decir, cómo el docente de Religión desarrolla lo que se declara en las Bases Curriculares y Programa de Religión Católica (macro); cómo se vincula con la comunidad educativa (meso); y, de manera especial, cómo se desarrolla en el aula de clases (micro).

Esto se vislumbra en los diagnósticos que las Universidades Católicas de Chile, en conjunto con la Conferencia Episcopal de Chile, realizaron sobre la clase de Religión. Entre los principales hallazgos de dichas investigaciones se encuentran la urgencia de un marco de referencia; diagnósticos formales de la clase y un alineamiento al nuevo lenguaje curricular (Araya et al., 2015), que experimentó el currículum nacional a partir de la Ley General de Educación (LGE, 2009).

La clase de Religión Católica ha visto la necesidad de hacer un giro respecto de los fundamentos como Educación Religiosa Escolar,

a partir del foco de los aprendices y de sus aprendizajes. El antiguo Programa Religiosa Católica (2005) comprende su fundamento desde un foco teológico-pastoral en el que se concibe al ser que aprende como una persona creyente; “... los alumnos, que tienen el derecho de aprender con verdad y certeza la religión a la que pertenecen... una enseñanza religiosa dirigida a los alumnos creyentes no puede dejar de contribuir a reforzar su fe” (CECH, 2005, p. 12). Esta mirada es diferente de la del nuevo programa de Religión Católica 2020, que parte desde el enfoque de la antropología cristiana preguntándose qué es el ser humano, cómo es, profundizando sus preguntas existenciales, reflexionando sobre sus relaciones sociales, entre otras dimensiones constitutivas integralmente de la persona, hasta llegar a una apertura a lo trascendente, centrado en el Dios cristiano.

En todo su proceso de formación en la religiosidad que ha vivido el estudiante a través del sistema escolar se ha relacionado con distintas miradas sobre el ser humano, la vida y la posibilidad de fundamentarlos desde una visión trascendente y religiosa. Al egresar del sistema escolar, se espera que el alumno tenga una mirada más profunda, abierta a la posibilidad de reconocer a Dios como fuente primera y referente último de todo lo que existe; incluyéndose a sí mismo, y como fundamento de sentido respecto de las preguntas e inquietudes que comporta el misterio de la existencia humana, respetando siempre su libertad para optar. Para esto se asume una antropología que concibe al ser humano como un ser relacional abierto a lo trascendente, y en diálogo con otras tradiciones y disciplinas. (CECH, 2020, p. 33)

¿Qué sucede si no se alinea aquello que está presente en la clase de Religión con el currículum nacional y las disposiciones de la asignatura? Se desvirtúa la conexión y secuencias de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidos en los Objetivos de Aprendizaje y en los ejes determinados para cada curso escolar (Araya et al., 2015). Esto implica una posible pérdida de lógica y de horizonte respecto de los principios educativos nacionales y, en el caso de la

asignatura de Religión Católica, de las orientaciones de las mismas Bases Curriculares.

Existía, además, una urgencia por parte de la clase de Religión Católica de alinearse al currículum, puesto que el Programa de Religión Católica del año 2005 fue elaborado con anterioridad al cambio curricular que rige hoy, en tiempos de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990); se requería una actualización del trabajo en el aula en conformidad con el nuevo currículum nacional (2009), lo que trajo la renovación de la clase de Religión Católica en 2020. Esto es fundamental, ya que el antiguo programa contaba con un lenguaje, diseños y elementos curriculares que a la fecha estaban desconectados de la realidad escolar.

Una de las modificaciones más relevantes es el reemplazo de “categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por Objetivos de Aprendizaje (OA)” (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2016a, p. 17); así, en el currículum nacional se definen dos categorías de OA en función de lo que los estudiantes deben aprender, dando cuenta de conocimientos, habilidades y actitudes. “Estos son los Objetivos de Aprendizaje Transversales para todo el ciclo y los Objetivos de Aprendizaje por curso y asignatura” (MINEDUC, 2016a, p. 22).

Se inicia por tanto un proceso de renovación del programa de Religión, que tuvo un largo caminar al que se da término con la aprobación de los documentos oficiales de las Bases Curriculares de Religión Católica y los Nuevos Programas de Religión Católica, por medio del Decreto exento n.º 373 (MINEDUC, 2020).

Hoy en día, las *Bases Curriculares y Programa de Estudio de la Asignatura de Religión Católica* (CECH, 2020) establecen un énfasis en la alineación curricular, desde los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los diversos elementos fundamentales que se debiesen abordar en todas las asignaturas según sus respectivos Programas de estudio, de acuerdo con los criterios de evaluación por parte del Consejo Nacional de Educación (2016).

Los establecimientos educativos tienen la libertad para establecer y desarrollar programas propios de asignaturas, es decir, disponer el orden de los conocimientos dando cumplimiento a todos los objetivos generales de la educación establecidos en las Bases Curriculares de las asignaturas respectivas (Consejo Nacional de Educación, 2016). Hay que considerar que, al momento de un ajuste curricular, una renovación de los instrumentos o creación de los mismos, los programas propios deben dar cuenta de estos ajustes.

Con la creación de las Bases Curriculares de Religión Católica y la renovación de su programa de estudio, es de suma importancia que los programas propios de esta asignatura tengan que ajustarse a las nuevas exigencias curriculares aprobadas por la Conferencia Episcopal de Chile y el Ministerio de Educación. Esto también se establece en los programas de Religión de las congregaciones religiosas y sus redes de colegios.

Ahora bien, la pregunta de investigación que sustenta este estudio es *¿Qué sucede con los programas propios de Religión Católica en los diferentes establecimientos educativos del país?* Esta genera otras interrogaciones que surgen al momento de una renovación del programa, tales como: ¿Qué sucede con los programas propios de Religión? ¿Es necesario que experimenten modificaciones? ¿Qué documentación se debe tener en cuenta al momento de renovar el camino de la clase de Religión? ¿Cómo es un programa propio? ¿Qué parámetros debemos considerar? ¿Qué sucede si se decide no tener un programa propio de Religión Católica? ¿Qué elementos debemos considerar para presentar una propuesta de programa propio? ¿Cuál es un posible plan de acción para la renovación de un programa? ¿Qué criterios de evaluación se deben considerar?

Efectivamente, aquellas comunidades educativas que deciden no elaborar programas propios están obligadas a tener como horizonte el Programa de Religión Católica (2020); sin embargo, ¿cómo dejar plasmado el sello de la institución en la asignatura? ¿Cómo se procede con la identidad de la comunidad? Y en el caso de los colegios que pertenecen a una congregación religiosa, ¿cómo se vincula su

espiritualidad con la clase de Religión? Son preguntas necesarias de formularse al momento de considerar contar o no con programas propios de Religión Católica.

En esta investigación se reporta parte de un estudio más amplio que da curso final a una propuesta de programa propio de religión. Se posiciona en una etapa inicial e importante de concientización de la necesidad de una renovación de la asignatura a través de un programa propio y los elementos necesarios para presentar una propuesta final, estableciendo los criterios de evaluación de los mismos, lo que nos posiciona en el objetivo de este artículo, que es *comprender la necesidad de renovación de los programas propios de Religión Católica por medio de una revisión documental crítica, estableciendo los principios y pasos para desarrollar una propuesta de programa.*

Esta investigación busca alinearse a los elementos mínimos de la formulación de los programas propios, tales como el proyecto educativo y/o el sello o carisma de congregación religiosa; el currículum nacional; y las *Bases Curriculares de Religión y Programa de Religión Católica de Chile.*

2. METODOLOGÍA

El procedimiento de investigación se basa en el paradigma cualitativo, que comprende un horizonte holístico de las perspectivas de análisis, considerando la necesidad establecida por las personas para comprender el fenómeno de estudio. Según este paradigma investigativo, se busca producir conocimiento a partir de datos descriptivos, como las propias palabras de las personas, tanto habladas como escritas, las conductas observables y/o las fuentes documentales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La investigación cualitativa atraviesa varias disciplinas, engloba numerosos métodos y estrategias de recogida de datos, lo cual denota la complejidad de la investigación socioeducativa (Sandin, 2003). En esta investigación, la estrategia de recolección de datos se hace

a partir de la teoría fundamentada, puesto que esta tiene el fin de descubrir conceptos, teorías y/o proposiciones particulares (Bisquerra, 2009). Sobre esto último versa nuestra investigación: generar una proposición a partir de fuentes documentales.

El proceso de recolección y análisis de datos se desarrolló a partir de un análisis documental de las fuentes oficiales y públicas (Bisquerra, 2009). Se utilizaron dos niveles de codificación; en primer lugar, la codificación abierta, con el fin de encontrar categorías generales a partir de los documentos. Y, en segundo lugar, la codificación axial, con el fin de establecer la conexión entre las categorías sustanciales encontradas en la primera codificación y así establecer las propuestas de los elementos mínimos para la formulación de un programa de Religión propio y sus respectivos criterios de evaluación (Bisquerra, 2009). Dicho análisis y codificación se realizaron de forma manual, por medio de la herramienta Microsoft Word, con los niveles expresados, hasta establecer una saturación teórica con los elementos mínimos de un programa propio y sus respectivos criterios de evaluación.

Los documentos de análisis se recopilaron bajo los criterios de: documentos oficiales, públicos y vigentes del Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación y Bases Curriculares de Religión Católica, los cuales deben permitir enfocar la formulación, orientación y evaluación de los programas propios. Los documentos analizados se relacionaron con la normativa educativa, los elementos mínimos curriculares y los criterios de formulación y evaluación de nuevos programas propios de las asignaturas; las Bases Curriculares y los programas de otras asignaturas; y las *Bases Curriculares de Religión Católica* con su respectivo programa (2020).

3. MIRAR NUESTRA NORMATIVA EDUCATIVA PARA UN CORRECTO ALINEAMIENTO CURRICULAR DE LA CLASE DE RELIGIÓN

Al momento de preguntarnos qué sucede si no hay alineamiento curricular en la clase de Religión o qué documentación se debe tener en cuenta al momento de renovar el camino de la clase de Religión, es necesario en primer lugar establecer la normativa que mandata los parámetros de acción y los fundamentos que se requiere considerar para asegurar que haya una conexión entre el currículum de la asignatura de Religión Católica y lo que sucede en las aulas de clase.

Ahora bien, ¿desde dónde surge el necesario proyecto de actualización de los programas de Religión? ¿Qué conceptos debemos tener en cuenta para la formulación de una renovación de los programas propios? ¿Cómo se pueden integrar las nuevas disposiciones legales de la tridimensión de los Objetivos de Aprendizaje en los programas de estudio y la integralidad de los aprendizajes en la clase de Religión?

Hoy día, la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) define la educación como un proceso de aprendizaje que contiene o abarca las etapas de la vida de las personas considerando sus diferentes dimensiones, estableciéndose en un marco de valoración de los derechos humanos, las libertades, la diversidad multicultural y la paz.

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

Desde el ámbito del currículum nacional, en la LGE se establecen los Objetivos Generales de Aprendizaje para la educación parvularia, básica y media que favorecen la educación integral de los jóvenes, es decir, se fomentará tanto la educación formativa como la cognitiva desde las asignaturas y la formación en valores y principios. Finalmente, se ofrecerán planes y programas a disposición de los establecimientos

educacionales a fin de que estos enriquezcan sus propios planes y programas (Ley 20370, 2009).

Las Bases Curriculares constituyen la documentación principal del currículum nacional, mediante las cuales el Ministerio de Educación propone un lineamiento común para el país a través de los Objetivos de Aprendizaje de cada nivel, de tal manera que se establezca una experiencia educativa similar basada en la cohesión e integración social. Además, dan libertad para que cada establecimiento educacional pueda complementar estas Bases en función a las necesidades y características propias del proyecto educativo institucional (PEI).

A partir de estas Bases Curriculares los establecimientos pueden desarrollar sus propios planes y programas o utilizar aquellos que el Ministerio de Educación pone a su disposición. Se les garantiza, además, el tiempo necesario para ejercer esta libertad, por cuanto los objetivos planteados en las Bases no utilizan todo el tiempo escolar. De esta forma, se reafirma el valor de la pluralidad y la flexibilidad de opciones curriculares, y de los proyectos educativos definidos por los propios establecimientos. (MINEDUC, 2016a, p. 16)

Las Bases Curriculares son el cimiento y el referente sobre los que se van construyendo los aprendizajes esenciales, a partir de conocimientos, actitudes y habilidades fundamentales y organizados por nivel que se desarrollan en progresión a lo largo del proceso educativo. El MINEDUC (2016a) señala que esto es esencial para las personas, a fin de que puedan alcanzar un desarrollo armónico, desempeñándose de acuerdo con sus intereses y capacidades en la sociedad de manera autónoma y responsable.

Los Objetivos de Aprendizaje (OA) son fundamentales para asegurar la formulación de los aprendizajes con su respectivo seguimiento y evaluación, ya que permiten establecer desempeños para la verificación de los logros de aprendizaje de los y las estudiantes, asegurando así la calidad de la enseñanza. Se trata de OA fáciles de comprender, relevantes, actuales y coherentes con los Objetivos Generales presentados por la LGE (Ley 20.370), por lo cual responden a los

ámbitos del “conocimiento y la cultura, pero también se enfocan en el logro de aquellos que se refieren al ámbito personal y social; de este modo se busca contribuir a la formación integral de la o el estudiante desde cada una de las áreas de aprendizaje involucradas” (MINEDUC, 2016a, p. 23).

Los OA buscan desarrollar todas las capacidades de los estudiantes a través de una progresión de acuerdo con su edad, de tal manera que se puedan ir capacitando “para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática, con responsabilidad y en un marco de libertad y respeto a los derechos fundamentales. Esto implica aprendizajes en los ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico” (MINEDUC, 2016a, p. 19).

Al momento de formular un programa propio de Religión Católica se debe necesariamente atender a estos dos últimos elementos curriculares, puesto que son aquellas disposiciones y factores obligatorios de considerar en el caso de querer actualizar la clase de Religión; es fundamental tener siempre presentes las nuevas Bases Curriculares de Religión Católica (2020), sus Objetivos de Aprendizaje y la disposición que se presenta en los respectivos cursos y niveles educativos.

La selección de los OA comprende tres elementos curriculares fundamentales para su ejecución.

En primer lugar, los conocimientos son parte de la tríada de elementos curriculares presente integradamente en los Objetivos de Aprendizajes. “Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones” (MINEDUC, 2016a, p. 22).

En segundo lugar, las habilidades de aprendizaje son capacidades que tienen y/o deben desarrollar los y las estudiantes para cumplir con las tareas propuestas y para la resolución de problemas con precisión y adaptabilidad. Las Bases Curriculares proponen un conjunto de habilidades en las diferentes disciplinas que son propias de cada área; “según la asignatura, las habilidades se encuentran organizadas mediante Objetivos de Aprendizaje referidos específicamente a habilidades, o

bien se encuentran integradas a los Objetivos de Aprendizaje de los Ejes de asignatura declarados” (MINEDUC, 2015, p. 9).

Finalmente, las actitudes de aprendizaje son disposiciones aprendidas por los y las estudiantes para poder responder, de un modo “favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas” (MINEDUC, 2016a, p. 22), propiciando ciertos tipos de comportamientos o acciones, de tal manera que se pueda contribuir en la formación de ciudadanos que participen activamente en la sociedad y sean responsables de esta de manera activa, comprometida y crítica. Además, las actitudes permiten que las acciones de las y los estudiantes estén determinadas por elementos o dimensiones relevantes para su formación y para el servicio de su accionar en lo cotidiano: la dimensión afectiva, cognitiva, valorativa y/o experiencial.

Al plantearnos el objetivo de nuestra investigación, en primer lugar es necesario conocer qué son los Programas de asignatura, que consisten en una “propuesta pedagógica para el logro de los propósitos formativos definidos en las Bases Curriculares” (MINEDUC, 2015, p. 6) y buscan organizar los Objetivos de Aprendizaje desde lo temporal para el logro terminal en cada año escolar o curso; mediante esta organización se establece una recomendación de secuencia para objetivos y el tiempo escolar que se requiere para desarrollarla: “ofrecen una organización temporal de los OA en unidades de aprendizaje, las que incluyen, entre otros elementos, la visión global del año, orientaciones didácticas” (MINEDUC, 2015, p. 6), indicadores de logros, ejemplos de actividad de aula y ejemplos de evaluación. Estas últimas pueden ser utilizadas, modificadas o remplazadas por otras, según lo estimen conveniente los docentes de cada asignatura.

Es función del Ministerio de Educación la elaboración de dichos programas de estudio, los cuales entregan una propuesta pedagógica para implementar las Bases Curriculares por los establecimientos que no optan por realizar sus propios programas, siendo una herramienta útil para toda la comunidad educativa, especialmente para las y los profesores (MINEDUC, 2016b).

Desde esta perspectiva, la asignatura de Religión Católica no deja de estar exenta de las exigencias propias de un programa de estudio. Ahora bien, para efectos de los programas propios de los establecimientos, es el director o la directora y representante legal quien debe visar en primer lugar esta situación. Ahora bien, si una red de colegios quiere mantener un programa en común con su propia espiritualidad, es necesario que haya un consenso acerca de sus componentes mínimos y que sea presentado por cada establecimiento al organismo respectivo.

La clase de Religión Católica es un conjunto de saberes, experiencias, habilidades y actitudes que se relacionan y buscan el desarrollo integral de las y los estudiantes desde el acompañamiento, promoviendo los aprendizajes de la asignatura en relación con las otras disciplinas, de modo que “debe estar inserta en la cultura escolar con las mismas exigencias de los demás saberes, abriéndose al diálogo interdisciplinar y comprometerse con la formación íntegra del estudiante a nivel personal y comunitario” (Araya et al., 2015, p. 17).

4. HALLAZGOS INICIALES: ACERCAMIENTO A LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS PROPIOS DE LA ASIGNATURA DE RELIGIÓN CATÓLICA

El currículum nacional y las Bases Curriculares son el caminar que deben seguir las generaciones de estudiantes y sus docentes formadores; de ahí que la Educación Religiosa Escolar Católica en Chile no pueda esta ajena a estos instrumentos y directrices educativos. Así como el currículum versa sobre la cultura y la sociedad, la clase de Religión debe contribuir al desarrollo de estos aspectos desde lo propio de la asignatura en conexión con otras asignaturas, como lo expresa Garcés (2003) sobre la situación de la clase de Religión en España.

Ahora bien, ¿sobre qué principios se construye el currículum nacional y sus respectivas Bases Curriculares y programas de estudio?

De acuerdo con lo que plantea el artículo 3 de la LGE (2009), el sistema educativo chileno se inspira en diversos principios que es esencial tener presentes en la comprensión de los estándares mínimos que exigen las Bases Curriculares para la elaboración de los programas de asignaturas. Dichos principios están conformados por la universalidad y educación permanente; gratuidad; calidad de la educación; equidad del sistema educativo; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración e inclusión; sustentabilidad; interculturalidad; dignidad del ser humano y educación integral.

Se trata de principios fundamentales al momento de revisar el quehacer profesional del docente de Religión Católica comprometido con la Educación Religiosa Escolar Católica y que asume el currículum de la asignatura a la luz de las características culturales del mundo y de la sociedad en la que se desarrolla la clase de Religión. ¿De qué modo podemos plasmar de forma explícita esos principios en los programas propios de Religión Católica?

Es relevante destacar tres principios que contribuyen a que los establecimientos educacionales tengan la libertad de manifestar su diversidad de proyectos educativos y que nos ayudan a entender la importancia y origen de los programas propios de Religión Católica. En primer lugar, el principio de la *autonomía*, según el cual “El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos en el marco de las leyes que los rijan” (LGE, 2009, art. 3). Este es un elemento esencial que permite establecer la espiritualidad, sello o identidad de la comunidad educativa en el programa propio de Religión.

Junto con esto, se debe respetar la pluralidad de los proyectos educativos, lo que hace precisar el segundo principio que se resaltaré, la *diversidad* referida a lo cultural, lo religioso y lo social:

El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y

social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. (LGE, 2009, art. 3)

Finalmente, está el principio de la *flexibilidad*, mediante el cual se declara que el sistema educativo “debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos”. (LGE, 2009, art. 3)

Estos principios, que sustentan la Ley General de Educación, se concretizan en los diversos instrumentos curriculares ya expresados, como las Bases Curriculares y los programas de asignatura. Desde esta perspectiva, la asignatura de Religión Católica no deja de estar exenta de las exigencias propias de un programa que sería una propuesta pedagógica para el logro de los propósitos formativos establecidos en las Bases Curriculares de Religión Católica. La diferencia respecto de los demás programas de asignatura es que en esta es la autoridad eclesiástica quien debe construir y autorizar los respectivos programas, como lo señala el Decreto 924 (1983), los cuales posteriormente son revisados por el Ministerio de Educación.

Respecto de los programas propios, estos deben estar alineados al currículum nacional y claramente a la asignatura correspondiente, de modo que todo establecimiento que quiera optar por elaborar un programa propio de Religión Católica debe generar su programa para su posterior revisión y aprobación ministerial, a la luz de los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las *Bases Curriculares de Religión Católica* (2020). Ahora bien, es importante que se tenga siempre presente qué elementos de la identidad específica se quiere incluir en el programa propio, puesto que este debe plasmar una diferencia apropiada y significativa para la comunidad educativa que presenta la propuesta.

5. PRINCIPALES HALLAZGOS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UN PROGRAMA DE ASIGNATURA. DISPOSICIONES PARA LOS PROGRAMAS PROPIOS DE RELIGIÓN CATÓLICA

A partir de la investigación y la categorización realizada, surgen tres apartados. En primer lugar, las nociones básicas de esta investigación, las orientaciones para implementar un programa, para planificar y para evaluar. Estos componentes contienen sus respectivos elementos mínimos para la propuesta inicial de un programa propio de Religión Católica.

En segundo lugar, las categorías sustanciales se conectaron (codificación axial) y se presentaron como una propuesta estructural de programa propio de Religión Católica por curso y con sus respectivas unidades.

Finalmente, se entrega una propuesta del proceder en la formulación de un programa propio de Religión con los respectivos criterios de evaluación. Esta propuesta se desprende de la investigación y el análisis de la documentación normativa y de otros documentos que contribuyen a la elaboración de un nuevo programa específico.

5.1. Fundamentación y orientaciones para la ejecución del programa propio de Religión Católica

A partir del análisis documental de las Bases Curriculares y los programas de asignatura del currículum nacional, presentamos los siguientes apartados que se pueden tener en cuenta para la elaboración de un programa propio:

5.1.1 NOCIONES BÁSICAS

Contienen los Objetivos de Aprendizaje (conocimiento, habilidad y actitud) y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y cómo estos se vinculan con las Bases Curriculares y con la EREC. Se puede establecer la identidad curricular de la asignatura de Religión Católica y el marco legal de la asignatura de Religión Católica.

5.1.2 ORIENTACIONES PARA IMPLEMENTAR EL PROGRAMA

Estas “destacan elementos que son relevantes al momento de emplear el Programa de Estudio y que permiten abordar de mejor manera los Objetivos de Aprendizaje especificados en las Bases Curriculares” (MINEDUC, 2016b, p. 12). Contienen elementos que hacen mención a los Objetivos Generales de la Educación y/o de los Objetivos de Aprendizaje Transversales. Estos elementos son: las etapas de desarrollo de las y los estudiantes; la integración y aprendizaje profundo; importancia del lenguaje; tecnologías de la información y la comunicación (TIC); atención a la diversidad, justificación de estos elementos a partir del PEI; los elementos propios de la espiritualidad a la que pertenece el establecimiento, junto con el fundamento del nuevo enfoque de la Educación Religiosa Escolar Católica según las Bases Curriculares de 2020 (opción por una antropología cristiana; énfasis en la formación integral, tanto individual como social; desarrollo espiritual del ser humano: trascendencia, hecho religioso y búsqueda del sentido de la vida; y enfoque centrado en la formación de habilidades de crecimiento personal, teniendo como modelo a Jesucristo).

5.1.3. ORIENTACIONES PARA PLANIFICAR EL APRENDIZAJE

Son recomendaciones que propone el programa para que el o la docente planifique las experiencias de aprendizaje y así garantizar los aprendizajes de las y los estudiantes.

5.1.4. ORIENTACIONES PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES

Son recomendaciones que apuntan a un proceso fundamental de la enseñanza y el aprendizaje, ya que la evaluación es constitutiva de este proceso y permite promover, retroalimentar y facilitar el logro de los aprendizajes. Estas sugerencias, por tanto, contribuyen a responder cómo promover los aprendizajes por medio de la evaluación y cómo diseñar e implementar esta instancia del proceso educativo (MINEDUC, 2016b).

Se pueden considerar los siguientes elementos: intencionalidad o finalidad de la evaluación; evaluación en la clase de Religión; planificación

y diseño de la evaluación; evaluación de los ejes programáticos del programa de Religión; e instrumentos y procedimientos evaluativos idóneos para la asignatura de Religión.

5.2. Propuesta de estructura de un programa de Religión Católica propio y de organización curricular anual

En el análisis documental que hace referencia a la estructura del Programa de Estudio, se concluye que es una diagramación de lo que contiene la propuesta curricular que se establece para un año. Estas consideraciones se tendrán presente para la propuesta de acción.

- a) Unidad con su respectivo nombre.
- b) Propósito: “Párrafo breve que resume el objetivo formativo de la unidad. Se detalla qué se espera que el o la estudiante aprenda en la unidad, vinculando los contenidos, las habilidades y las actitudes de forma integrada” (MINEDUC, 2016b, p. 28).
- c) Conocimientos previos: “Lista ordenada de conceptos, habilidades y actitudes que el o la estudiante debe manejar antes de iniciar la unidad” (MINEDUC, 2016b, p. 28).
- d) Palabras clave: “Vocabulario esencial que la o el estudiante debe aprender en la unidad” (MINEDUC, 2016b, p. 28).
- e) Conocimientos, habilidades y actitudes: “Lista de los conocimientos, las habilidades y las actitudes por desarrollar en la unidad” (MINEDUC, 2016b, p. 29).
- f) Objetivos de Aprendizaje: Estos son los que “definen los aprendizajes terminales del año para cada asignatura. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que buscan favorecer la formación integral de los y las estudiantes. En cada unidad se explicitan los Objetivos de Aprendizaje a trabajar” (MINEDUC, 2016b, p. 30).
- g) Indicadores de Evaluación: Estos “detallan un desempeño observable (y, por lo tanto, evaluable) de la o el estudiante en

relación con el Objetivo de Aprendizaje al cual están asociados. Son de carácter sugerido, por lo que el o la docente puede modificarlos o complementarlos” (MINEDUC, 2016b, p. 30) y se puede contar con varios indicadores.

- h) Actividades: “Corresponden a la propuesta metodológica que ayuda a la o el docente a favorecer el logro de los Objetivos de Aprendizaje. Estas actividades pueden ser... una guía para que el profesor o la profesora diseñe sus propias actividades” (MINEDUC, 2016b, p. 31).
- i) Relación con otras asignaturas: “Indica que la actividad se relaciona con Objetivos de Aprendizaje de otras asignaturas, en sus respectivos niveles” (MINEDUC, 2016b, p. 31).
- j) Observaciones a la o el docente: “Son sugerencias para la mejor implementación de la actividad. Generalmente están referidas a estrategias didácticas, fuentes y recursos (libros, sitios web, películas, entre otros) o alternativas de profundización del aprendizaje abordado” (MINEDUC, 2016b, p. 32).
- k) Sugerencias de evaluación con sus respectivos indicadores: Contiene “actividades de evaluación para los OA considerados en la unidad. El propósito es que la actividad diseñada sirva como ejemplo, de forma que la o el docente pueda utilizarla como referente para la elaboración de su propia propuesta pedagógica” (MINEDUC, 2016b, p. 33), teniendo sus respectivos indicadores de evaluación o criterios que especifiquen el logro de aprendizaje.

5.3. Propuesta de formulación de un programa propio de Religión Católica

A partir de nuestra pregunta y objetivo de investigación, que es *comprender la necesidad de renovación de los programas propios de Religión Católica por medio de una revisión documental crítica, estableciendo los principios y pasos para desarrollar una propuesta de*

programa, se deben establecer objetivos de acción y sus respectivas estrategias, las cuales se desprenden de la investigación articulada a partir de criterios personales.

Esto debe orientarse a través de un trabajo en el establecimiento o en la congregación a la cual pertenece el establecimiento, mediante el planteamiento de los siguientes objetivos específicos:

1. Diagnosticar la clase de Religión Católica del establecimiento educativo, focalizada en los profesores y las profesoras de Religión y la Comisión de Educación, en función de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que quieren que aprendan los y las estudiantes a partir de las Bases Curriculares y de su respectiva espiritualidad.
2. Establecer lineamientos de trabajo y organizar un equipo de trabajo con representantes de la asignatura y otros miembros, para guiar el proceso de diseño del programa propio de Religión Católica.
3. Elaborar el Programa de Religión Católica para los cursos establecidos a partir de la triangulación de la información obtenida previamente.
4. Evaluar el proceso de implementación de la nueva propuesta de Programa de Religión Católica en función de los aprendizajes de los y las estudiantes y la apreciación de los establecimientos educativos.

Las estrategias o acciones se muestran en la Tabla 1, con la propuesta de pasos que se necesita seguir, desde el diagnóstico, con sus respectivos instrumentos y aplicación de estos, pasando por la elaboración y ejecución del programa, y lo que es fundamental, la evaluación de la propuesta para ver sus posibles mejoras.

Tabla 1

Objetivos específicos y estrategias para la elaboración de un programa propio de Religión Católica

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATEGIAS O ACCIONES
<p>1. Diagnosticar la clase de Religión Católica del establecimiento educativo, focalizándose en los profesores y las profesoras de Religión y la Comisión de Educación, en función de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que quieren que aprendan los y las estudiantes a partir de las Bases Curriculares y de su respectiva espiritualidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Extraer elementos relevantes de un diagnóstico de la enseñanza religiosa encargada por el PNUD a la PUCV (2017) para establecer una guía de preguntas para la encuesta sobre la clase de Religión. 2. Crear encuesta sobre la percepción de la clase de Religión para los profesores de Religión y la Comisión de Educación, estableciendo el cómo han desarrollado la programación de sus clases en sus determinados colegios y, además, establecer los posibles conocimientos, habilidades y actitudes que se deberían trabajar con los estudiantes. 3. Aplicar una encuesta a la totalidad de la población estipulada: profesores/as de Religión. En el caso de que sea de congregación a todos los docentes de la asignatura. 4. Análisis de los datos y levantamiento de información: Reconocer conocimientos, habilidades y actitudes que los profesores/as de Religión quieren que aprendan los estudiantes. 5. Comunicar los resultados de las encuestas y dar espacios de reflexión sobre los temas que el Programa de Religión Católica de la Conferencia propone. Establecer el alineamiento curricular.
<p>2. Establecer lineamientos de trabajo y organizar un equipo de trabajo con representantes de la asignatura y otros miembros, para guiar el proceso de diseño del programa propio de Religión Católica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Extraer criterios de formación de un Programa de Asignatura de la Resolución exenta 163 del 8 de junio de 2016 del CNED. 2. Reconocer las habilidades centrales de la disciplina de Religión Católica, a partir de las <i>Bases Curriculares de Religión Católica</i> de la Conferencia Episcopal de Chile (2020). 3. Identificar los ejes programáticos de la asignatura de Religión Católica presentes a partir de las <i>Bases Curriculares de Religión Católica</i> de la Conferencia Episcopal de Chile (2020). 4. Seleccionar las actitudes disciplinares de la asignatura de Religión Católica, a partir de las <i>Bases Curriculares de Religión Católica</i> de la Conferencia Episcopal de Chile (2020). 5. Analizar las Orientaciones Curriculares y Eclesiales propuestas por la Conferencia Episcopal para todos los nuevos Programas de Religión propios. 6. Generar una plantilla con los elementos mínimos para la propuesta de programa. 7. Triangular información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que propone la Conferencia Episcopal de Chile, con los resultados de las encuestas aplicadas y los lineamientos de espiritualidad que propone la congregación correspondiente para los diferentes niveles de enseñanza.

<p>3. Elaborar el programa de Religión Católica para los cursos establecidos a partir de la triangulación de la información obtenida previamente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar las orientaciones para implementar el programa: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Objetivos de Aprendizaje como integración de conocimientos, habilidades y actitudes. 1.2. Objetivos de Aprendizaje Transversales. 1.3. Orientaciones para implementar los aprendizajes. 1.4. Orientaciones para planificar los aprendizajes. 1.5. Orientaciones para evaluar los aprendizajes. 2. Diseñar una propuesta de programa de Religión Católica para los cursos establecidos. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Objetivos de Aprendizaje por curso. 2.2. Visión global del año, con cuatro unidades por año. 2.3. Elaboración de las unidades, que deben contener los siguientes elementos. <ol style="list-style-type: none"> 2.3.1. Resumen de la unidad: propósito, actitudes, conocimientos previos y palabras clave. 2.3.2. OA por unidades. 2.3.3. Indicadores de Evaluación. 2.3.4. Ejemplo de actividad de aula. 2.3.5. Ejemplo de actividad de evaluación. 3. Socializar la propuesta de programa de Religión con cada profesor/a y con la Comisión de Educación, vía correo electrónico, para que surjan aportes a la propuesta con posibles mejoras y otras observaciones pertinentes. 4. Se incorporan las propuestas de mejora que estén en función de los lineamientos de la triangulación de información previamente realizada sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que propone la Conferencia Episcopal de Chile, con los resultados de las encuestas aplicadas y los lineamientos de espiritualidad que propone el PEI o la congregación correspondiente para los diferentes niveles. 5. Se presenta la propuesta final al encargado de formación, dirección y/o a la congregación respectiva, para su aprobación. 6. Presentación del documento final en la Oficina de Partes de la Secretaría Ministerial de Educación para su aprobación o posibles modificaciones. 7. Se presenta en asamblea a todos los profesores/as de Religión (en el caso de que sea congregación). 8. Implementación del programa de Religión en los respectivos establecimientos educativos.
<p>4. Evaluar el proceso de implementación de la nueva propuesta de programa de Religión Católica en función de los aprendizajes de los y las estudiantes y la apreciación de los establecimientos educativos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar una pauta de apreciación sobre el proceso de implementación del programa de Religión Católica, para profesores, estudiantes, la congregación si corresponde y apoderados. 2. Aplicación de la pauta de apreciación en los establecimientos para profesores, estudiantes, la congregación correspondiente y apoderados. 3. Análisis de los datos emanados de la pauta de apreciación y comunicación de los resultados. 4. Generar un resumen de los resultados para informar a todos los agentes de las comunidades educativas. 5. Informar a los agentes de las comunidades educativas los resultados de la evaluación de la implementación del programa propio de Religión Católica.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, al momento de generar una propuesta de programa propio de asignatura debemos regirnos con criterios de evaluación, como lo expresa el Consejo Nacional de Educación. La extracción de estos se realizó a partir del *Documento conclusivo de los criterios de formación, según la Resolución 163* (2016), en el que se establecen los criterios de evaluación conforme los cuales el Consejo Nacional de Educación informará la propuesta de Planes y Programas de Estudio que formule el Ministerio de Educación, así como sus futuros ajustes y modificaciones.

Dichos criterios son: justificación; rigurosidad de los procedimientos de elaboración empleados; coherencia del programa con las Bases Curriculares, marco normativo vigente (LGE) y otros programas de estudio; rigurosidad conceptual, actualización y fundamentación; eficacia pedagógica y coherencia de las actividades pedagógicas y de evaluación; adecuación al desarrollo de los estudiantes; secuencia y progresión; adecuación al tiempo disponible; respeto por la diversidad; claridad y factibilidad. Los descriptores se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2
Criterios de evaluación general de un Programa de Estudio, aplicable a un programa propio de Religión Católica

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPTOR
Justificación	El Ministerio de Educación presenta una fundamentación que respalda la necesidad y relevancia del programa propuesto.
Rigurosidad de los procedimientos de elaboración empleados	La propuesta da cuenta de procedimientos técnicos válidos, además de explicitar e identificar a los actores relevantes consultados en la elaboración de esta.
Coherencia del programa con las Bases Curriculares, marco normativo vigente (LGE) y otros programas de estudio	La propuesta considera los objetivos generales de la educación de acuerdo con la ley, cumple todos los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares y se articula con otros programas de estudio vigentes.
Rigurosidad conceptual, actualización y fundamentación	Es precisa conceptualmente y da cuenta de una visión actualizada de la disciplina.

Eficacia pedagógica y coherencia de las actividades pedagógicas y de evaluación	Los distintos componentes de la propuesta contribuye de modo efectivo al logro de los Objetivos de Aprendizaje.
Adecuación al desarrollo de los estudiantes	Se adecúa a la edad, a la etapa de desarrollo y a las necesidades e intereses de los estudiantes.
Secuencia y progresión	La organización y la progresión de la propuesta favorecen el aprendizaje de los estudiantes.
Adecuación al tiempo disponible	Puede ser aplicada en el tiempo disponible, siendo flexible para que el docente realice modificaciones para la optimización del tiempo.
Respeto por la diversidad	Los distintos componentes de la propuesta permiten su implementación en diversos proyectos educativos y están libres de sesgo o de elementos que conduzcan a la exclusión de personas o grupos.
Claridad	La propuesta es precisa, resguarda aspectos formales y sus distintos componentes son comprensibles para todos sus usuarios.
Factibilidad	Los programas son aplicables en diversos contextos y prevén los recursos, la difusión y un cronograma para su implementación.

Fuente: elaboración propia basada en CNED (2016)

CONCLUSIONES

Desde el año 2020 la clase de Religión Católica en Chile ha sufrido una renovación considerable a partir de los lineamientos generales de la asignatura, con la creación de las *Bases Curriculares* y el *Programa de Religión Católica*. Esto es reflejo de un proceso reflexivo de larga duración por parte de diferentes organismos, tanto de la Conferencia Episcopal como de las Universidades y de los mismos profesores/as de Religión Católica de Chile.

Ahora bien, ¿qué sucede con los programas propios de Religión Católica en los diferentes establecimientos educativos del país que estaban alineados al programa de Religión del año 2005? Todos los programas propios que estaban alineados al Programa de Religión del año 2005 deben renovarse, puesto que estarían desactualizados respecto de la normativa curricular vigente. Dicha renovación debe estar siempre alineada a la normativa legal nacional, al Currículum

Nacional y a las Bases Curriculares de Religión Católica para el caso de esta asignatura. Con este fin es esencial comprender la necesidad de renovación de los programas propios de Religión Católica, como expresa parte del objetivo de esta investigación.

Además, se debe considerar qué elementos son los imprescriptibles y cómo se disponen en el currículum nacional; reconocer el cambio de paradigma de la clase de Religión; incorporar en la propuesta la formulación tridimensional de los Objetivos de Aprendizaje en conocimientos, habilidades y actitudes; explicitar los principios de la educación en relación con la identidad propia de la comunidad educativa.

Al momento de preguntarse ¿qué sucede con los programas propios de Religión Católica a partir de la creación de las nuevas Bases Curriculares de la asignatura?, hay dos vías en para responder: la primera es que sean simplemente eliminados y descartados, quedándose los establecimientos con el Programa de Religión Católica de la Conferencia Episcopal. La segunda opción tiene que ver con la renovación del programa propio a partir de la alineación curricular con las nuevas *Bases Curriculares de Religión Católica* (2020). Con este fin debe darse una serie de pasos de análisis documental y una construcción participativa por parte de los agentes de la comunidad educativa.

En primer lugar, pensar, construir e implementar un programa propio de Religión Católica implica considerar en primera instancia los elementos curriculares que contiene un programa de asignatura, considerando lo que plantea el CNED, el MINEDUC y las *Bases Curriculares de Religión Católica* de la Conferencia Episcopal de Chile, junto con los elementos propios de los PEI y de la espiritualidad de la congregación a la que pertenece una comunidad educativa. Todo esto necesariamente implica apropiarse de los diferentes componentes del currículum, de manera especial de los Objetivos de Aprendizaje y su formulación desde su triple dimensión (conocimiento, habilidad y actitud).

En segundo lugar, es fundamental repensar el foco del programa, ya que desde la Conferencia Episcopal de Chile han implementado un Programa de Religión Católica con una nueva propuesta de enseñanza-aprendizaje de la religión, basada en el enfoque antropológico cristiano, de tal manera que el estudiante pueda aprender desde su experiencia, como ser humano, para llegar a una apertura a la trascendencia divina, cimentada en la figura de Jesucristo y en la espiritualidad respectiva a la que pertenecerá dicho programa.

Finalmente, la propuesta de renovación de los programas propios necesariamente debe partir desde una triangulación de la información dada en primer lugar por la normativa vigente para los programas y para la asignatura como tal, en conjunto con dos instancias más de recolección de datos, como se expresa en los principales hallazgos. La primera es el diagnóstico previo de la clase de Religión en los establecimientos educativos. En segundo lugar, deben considerarse los lineamientos de los PEI y/o la espiritualidad de la congregación, ya que es esencial poder plasmarlos en el programa de la asignatura en cuanto sellos característicos de la comunidad educativa.

Estos elementos son fundamentales para la construcción de los programas de Religión Católica propios, de tal manera que se puedan tener como insumo de información, se analicen y consideren en la elaboración de las orientaciones y en el diseño del programa.

Las propuestas de programas de Religión Católica propios deben pasar por proceso de consultas y de incorporación de las mejoras establecidas ya sea por profesores/as, Comisión de Educación, dirección y/o congregación, antes de enviarlo a la Secretaría Ministerial de Educación para su aprobación y pronta ejecución o posible rechazo, trabajando en las falencias que pueda detectar y solicitar corregir emanadas por esta Secretaría.

Durante el transcurso de la implementación de un programa propio, es importante generar una evaluación del proceso que se está viviendo, por lo cual se deben crear, aplicar y analizar las pautas de apreciación sobre el nuevo instrumento, ya que esto permite mejorar

el proceso, acoger sugerencias de enriquecimiento del programa y tomar decisiones sobre posibles modificaciones en su implementación.

Para concluir, el nuevo horizonte de la clase de Religión Católica en Chile ha exigido que nos renovemos, partiendo desde la estructura curricular y hasta el aula. Este proceso debe velar por una justa alineación del currículum y, en el caso de contar con instrumentos curriculares previos a las Bases Curriculares de Religión, estos deben ser renovados por las comunidades educativas.

REFERENCIAS

- Araya, P., Barrientos, P., Hernández, M., Loyola, R., Olivares, J., Pavez, R., Pérez, L., Tobar, M., Vargas, F. y Yáñez, S. (2015). *La clase de religión hoy: Marco de referencia para un diagnóstico*. Universidad Católica del Maule.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2005). *Programa de Religión Católica. Sector de Aprendizaje Religión*. SM.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2020). *Bases Curriculares y Programa de Estudio Asignatura Religión Católica*. Santillana.
- Consejo Nacional de Educación. (8 de junio de 2016). *Resolución 163 exenta*. https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdos/Res_2016_0163.pdf
- Decreto 924 (1983). Reglamenta clases de Religión en establecimientos educacionales. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=16238&buscar=decreto%2Bsuoremo%2B924%2Bdel%2B83%2Bclases%2Bde%2Breligion>
- Garcés, C. (2003). *Enseñanza de la religión y Ley de calidad*. PPC.

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ley 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990.
- Ley 20.370. Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011. <http://bcn.cl/30j71>
- Ministerio de Educación. (2015). *Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio. 7° y 8° año de Educación Básica/1° y 2° año de Educación Media. Cartilla de Orientaciones Técnicas*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14463>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Bases Curriculares 7° básico a 2° Medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2016b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Primero Medio*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/249>
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° Medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2020). Decreto 373 exento. Aprobación de los Programas de Estudio de la asignatura de Religión Católica para la enseñanza básica y media. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 28 de mayo de 2020. <http://bcn.cl/32k4n>
- 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.

Sandin, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill; Interamericana de España.

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2022



HABILIDADES DEL SIGLO XXI Y EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR: UNA INTERRELACIÓN NECESARIA PARA LA FORMACIÓN ÍNTEGRA DEL ESTUDIANTADO

21ST CENTURY SKILLS AND SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION: A NECESSARY CONNECTION FOR THE INTEGRAL EDUCATION OF THE STUDENTS

Rosario López Codina¹

Francisco Vargas Herrera²

Loreto Moya Marchant³

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

RESUMEN

Las habilidades del siglo XXI corresponden a un conjunto de habilidades y aptitudes que son necesarias para desenvolverse y desarrollarse en el mundo actual, el que, gracias a las tecnologías de la información y el proceso de globalización, ha generado nuevas dinámicas sociales que confluyeron en la formación de lo que conocemos como “sociedad de la información”, rápidamente cambiante debido al acelerado progreso de las propias tecnologías. Entre las habilidades del siglo XXI se encuentran las que se refieren al pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo en equipo, la colaboración y la creatividad, entre otras. Todas ellas son necesarias para que las personas se desarrollen en un mundo en constante cambio. Por tal razón, el Ministerio de Educación de Chile y los organismos supranacionales e intergubernamentales las fomentan en los contextos de aprendizaje escolar. Este artículo tiene como objetivo mostrar cómo se abordan y fomentan estas habilidades en las *Bases Curriculares de Religión Católica* (2020), asumiendo que dichas habilidades son esenciales para el desarrollo integral de las personas y la formación de ciudadanos críticos aptos para desenvolverse

1 rosario.lopez.c@mail.pucv.cl

2 francisco.vargas@pucv.cl

3 loreto.moya@pucv.cl

adecuadamente en la sociedad actual. Además, se señala la vinculación de estas habilidades con el desarrollo y la formación propia del creyente y con el estímulo del ámbito espiritual y religioso de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Educación Religiosa Escolar, currículum, bases curriculares, habilidades del siglo XXI

ABSTRACT

21st century skills are related to a group of skills and abilities needed to develop ourselves in the modern world, one that, due to information technologies and globalization process, has created new social dynamics shaping what we know as society of information based on constant change due to the progress of technologies. Abilities related to critical thinking, communication, teamwork, collaboration, creativity among others, besides of being the skills of this century, are necessary for a suitable human development in a changing world and were taking into consideration by the Chilean Ministry of Education, supranational and intergovernmental organizations to promote them in school learning contexts. To this effect, the purpose of this article is to introduce how these skills in catholic religion foundations are tackled and promoted, based on abilities which are essential for people's integral development and the education of judicious citizenship capable of being able to adapt to present society, linking these skills to the believer upbringing and the students' spiritual and religious encouragement.

KEYWORDS

School Religious Education, curriculum, curricular bases, 21st century skills

INTRODUCCIÓN

Nuestro tiempo, fuertemente influido por la globalización, ha comenzado a experimentar cambios profundos y veloces que generan una experiencia que Bauman (2004) ha caracterizado como “líquida”, es decir, un momento histórico en el que los grandes relatos son puestos en cuestión y en el que la realidad social muchas veces se explica desde los fragmentos y no desde supuestos cimientos estables e inmutables. Así lo describe, también, el *Documento de Aparecida* (2007) del CELAM, que señala que la globalización es el gran fenómeno que caracteriza a la sociedad contemporánea. Muchos son los cambios que la ciencia y la tecnología han introducido en la vida de las personas y esto ha impactado en todos los ámbitos de la sociedad. En este contexto, la educación también ha sufrido transformaciones significativas que le permiten adaptarse a los nuevos tiempos de la sociedad de la información, del conocimiento y de las tecnologías.

La educación ha asumido estos cambios en la formación de los estudiantes procurando que estos adquieran habilidades que les ayuden a adaptarse y desarrollar sus proyectos de vida en un mundo vertiginoso de constantes y radicales transformaciones, como consecuencia de los rápidos avances tecnológicos y científicos. Estas habilidades han sido reconocidas y definidas por organismos supranacionales avocados a la educación como *habilidades del siglo XXI*, las cuales fueron acogidas por el Ministerio de Educación chileno y consideradas en la creación de las *Bases Curriculares de Religión Católica* (CECH, 2020); en estas, se las incluye como herramientas que se busca desarrollar de modo transversal en la asignatura de Religión durante toda la educación escolar.

Considerando la importancia de la educación religiosa dentro del ámbito escolar, el objetivo principal de este texto es presentar el abordaje de las habilidades del siglo XXI en las *Bases Curriculares de Religión Católica*.

Con este fin, hemos señalado ciertos objetivos que nos ayudarán a lograr nuestro propósito. Comenzaremos relevando la importancia de la educación religiosa en la formación del estudiante, entendiendo que la religiosidad y la espiritualidad son aspectos esenciales para el desarrollo integral de las personas. En un segundo momento, mostraremos cómo se llega a la definición de las habilidades del siglo XXI y la manera en que el currículum chileno organiza y fomenta su desarrollo. Por último, expondremos el modo en que la asignatura de Religión católica recoge en sus *Bases Curriculares* la importancia de las habilidades del siglo XXI, destacando el aporte que hace esta asignatura a la formación de niños, niñas y jóvenes de nuestro país. Es necesario poner en diálogo las nuevas *Bases Curriculares* con las habilidades del siglo XXI, pues esta conexión, por un lado, señala la pertinencia de las nuevas Bases a los lineamientos que se desean desarrollar como habilidades que permiten a niños, niñas y jóvenes habitar el mundo con empatía y hospitalidad; y, por otro lado, revela la importancia de las habilidades del siglo XXI para una educación que siempre debe estar atenta a los cambios culturales si quiere colaborar al desarrollo integral de los estudiantes.

Metodológicamente, este estudio se adscribe al ámbito de la investigación cualitativa y documental (Olabuénaga, 2012). Este tipo de investigación se basa en fuentes secundarias. En el caso de esta investigación, el tema en estudio es la educación religiosa escolar y las habilidades del siglo XXI aplicadas en la educación escolar. Por lo tanto, la selección de los materiales estudiados responde al criterio de importancia y de pertinencia que estos poseen para lograr los objetivos de este trabajo. Específicamente, se consideró que los documentos analizados cumplieran con estos criterios si poseían un carácter prescriptivo y si dicho carácter estaba actualmente vigente.

Concretamente los pasos que se han seguido para realizar esta investigación han sido los siguientes: (i) selección del tema y elaboración de la pregunta que guía la investigación; (ii) selección y recopilación de los documentos analizables sobre la base de su importancia y

pertinencia (se consideraron las *Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio*, y las *Bases Curriculares y el Programa de Religión Católica*); y (iii) revisión de la teoría respecto de la importancia de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en el proceso de formación de los estudiantes y de las habilidades del siglo XXI en cuanto habilidades fundamentales para la vida. Finalmente, estos elementos fueron analizados con una orientación que busca esclarecer e interpretar la totalidad del contenido temático presente en los documentos estudiados.

EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR Y SU APORTE AL DESARROLLO INTEGRAL

Tal como afirman Meza-Rueda y Reyes-Fonseca (2018), lo religioso es algo propio del humano o de lo *humanum*, es decir, lo religioso y lo espiritual es inherente a la vida de las personas y, por tanto, es parte fundamental de estas y de su modo de habitar el mundo. Y como tal, la educación escolar debe recoger esta experiencia e incluirla en sus diversos instrumentos, ya sean estos legales, curriculares, didácticos o de otra índole. Desconocer este punto medular sería derechamente excluir de la institución escolar un tipo de saber que nos conforma y que tiene implicancias decisivas en la orientación existencial y en la vida cotidiana de gran parte de la población en todo el orbe.

Este aspecto religioso o espiritual es fundamental en el ser humano y ha estado presente durante toda la historia de la humanidad, como se manifiesta, por ejemplo, en las primeras inquietudes por lo que ocurre después de la vida y la trascendencia del alma que llevaron a los homínidos del Neolítico a enterrar a sus muertos y comenzar el culto a la muerte según visiones cosmológicas que, siglos después, derivarían en la formación de las primeras religiones de la antigüedad. Por lo tanto, el hecho de comprender que lo religioso es un componente fundamental de la persona exige que la ERE y su implementación en el sistema escolar busque “el reconocimiento de

la dimensión religiosa del ser humano como elemento constitutivo de este” (García, 2014, p. 22).

Por ser un elemento constitutivo de la persona humana, la dimensión religiosa es un componente muy relevante de ser abordado en la educación de niños, niñas y adolescentes. En efecto, se trata de un aspecto que resulta ser fundamental para el desarrollo integral del estudiante y para su formación global considerando tanto los procesos racionales involucrados en ella, la construcción mental de la experiencia religiosa, su realidad espiritual y su incidencia en el diseño de un proyecto de vida, todas tareas a las cuales la Educación Religiosa Escolar debiera abocarse (Rodríguez, 2014). Por lo tanto, potenciar y formar la dimensión religiosa resulta imprescindible para el desarrollo integral de la persona y no sería correcto hablar de una educación de calidad sin que esta dimensión fuera abordada por la institución escolar (Lara-Corredor et al., 2014). Así, la ERE resulta significativa para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Entre otras finalidades, la Educación Religiosa Escolar tiene la tarea de generar las condiciones óptimas para desarrollar en el estudiante su dimensión espiritual y/o religiosa, además de entregarle herramientas para que enfatice y confronte las diferentes confesiones y religiones y comprenda el aporte cultural que ha hecho la religión –en nuestro contexto, principalmente el cristianismo– al patrimonio espiritual y cultural de Occidente (Meza-Rueda, 2011). Asimismo, la ERE acompaña al estudiante en su búsqueda del sentido último de la vida y lo ayuda a comprender los valores y significados de la religión, además de contribuir al crecimiento de la dimensión religiosa del estudiante (Meza-Rueda y Reyes-Fonseca, 2018).

En nuestro país, la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) define en su artículo 2 la finalidad de la educación chilena. En parte de ella se afirma que la educación tiene como objetivo el desarrollo “espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y

físico⁴ de los estudiantes. A su vez, la Educación Religiosa Escolar, como parte del currículum nacional, colabora en la formación integral de los estudiantes y hace su aporte para que la dimensión religiosa y espiritual de los niños, niñas y jóvenes pueda desplegarse en su máxima potencialidad.

HABILIDADES DEL SIGLO XXI, EDUCACIÓN CHILENA Y ERE

El fenómeno de la globalización y el surgimiento de la sociedad de la información supusieron una rápida evolución de las tecnologías y, también, un acelerado cambio en las dinámicas sociales. Esto generó un cuestionamiento en la manera de entender la educación y una preocupación sobre cómo formar ciudadanos que sean capaces de adaptarse a un mundo que está en constante cambio. En este contexto surgen las “habilidades del siglo XXI” como una lista de hábitos y actitudes que acompañan el conocimiento con los que las personas necesitan contar para desenvolverse adecuadamente en la escuela, en el trabajo, en las relaciones y en la vida personal, según las características de la sociedad de este siglo. En tal sentido, se buscaba un giro del sistema educativo hacia una educación por habilidades, lo que supone una nueva cultura de aprendizaje para preparar a los estudiantes para la vida presente y futura (UNESCO, 2004).

Estos esfuerzos han estado en manos de organizaciones supranacionales, como la UNESCO, que en la última década del siglo XX encomendó a Jacques Delors –antiguo presidente de la Comisión Europea– la preparación de un informe que diseñara la estructura adecuada para la educación del siglo XXI. Como resultado de este estudio se declaró que la educación debía sustentarse en

4 Para una descripción más acabada de esta Ley y su relación con la asignatura de Religión: Vargas Herrera, F. y Moya Marchant, L. (2020). La asignatura de Religión en Chile. Algunos antecedentes preliminares. En J. Díaz (ed.), *Religión Católica. Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos* (pp. 19-57). Ediciones Universidad Finis Terrae.

cuatro pilares fundamentales: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Reimers y Chung, 2016). Estos cuatro pilares darían paso, posteriormente, a la definición de las “habilidades del siglo XXI”.

Por otra parte, en el año 2011 se publicó una iniciativa llamada *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ATC21S), que fue patrocinada por compañías tecnológicas como Cisco, Intel y Microsoft, además de organizaciones intergubernamentales como OCDE, ONU, UNESCO, entre otras, y con la participación de los gobiernos de Australia, Costa Rica, Finlandia, Holanda, Singapur y Estados Unidos. El objetivo de este proyecto fue “la investigación, el desarrollo de métodos y tecnologías para el apoyo de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje del siglo XXI alrededor del mundo” (Portillo-Torres, 2017, p. 5).

Las habilidades del siglo XXI que definió esta iniciativa giraban en torno a cuatro ejes importantes: *formas de pensar* (creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, aprender a aprender); *formas de trabajar* (comunicación, colaboración); *herramientas para el trabajo* (alfabetización informacional, alfabetización en tecnologías de la información y comunicación); y *herramientas para la vida* (ciudadanía local y global, vida y carrera, responsabilidad personal y social) (Portillo-Torres, 2017; Angeriz, 2019). Esta será en definitiva la composición de habilidades del siglo XXI que se adquirirá en la mayoría de los sistemas educativos al menos en Occidente.

Las habilidades del eje *maneras de pensar* dan cuenta de la necesidad de que los estudiantes formen su pensamiento crítico y sean capaces de resolver problemas complejos y tomar la decisión más adecuada respecto de ellos evaluando las series de variables presentes en cada situación. Esto debido a que nuestro mundo globalizado se encuentra hiperconectado y la capacidad de analizar críticamente un suceso para aplicarlo a la resolución de problemas es y será muy útil en este siglo. Asimismo, las habilidades correspondientes a la *manera o formas de trabajar* están referidas a la importancia del trabajo

en equipo, la colaboración entre pares y, ligado a lo anterior, a la necesidad de una efectiva comunicación para que esta colaboración sea realmente provechosa. Las habilidades del tercer eje, vinculadas al eje anterior, se relacionan con las *herramientas para el trabajo* y están estrechamente unidas a la importancia del manejo correcto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que son fundamentales en nuestra sociedad de la información. Al mismo tiempo, se relacionan fuertemente con la alfabetización de la información, es decir, con el hecho de tener la habilidad de filtrar y valorar la información que se obtiene por medio de las TIC. Por último, las habilidades del cuarto eje, las *herramientas para la vida*, hacen referencia a las habilidades necesarias para la vida y convivencia sana dentro de una comunidad, al respeto de los demás y a la ciudadanía en un mundo globalizado.

Estas habilidades del siglo XXI han sido implementadas en los currículos escolares como una forma de colaborar con la formación de ciudadanos globales que puedan asumir los retos que les depara el presente y el futuro a fin de que dispongan de las competencias y herramientas para poder tener una vida buena y plena. Además, es interesante que en la definición de estas habilidades se encuentre la referida al manejo de la información y la que favorece la relación con otros (Angeriz, 2019). Estas habilidades apuntan a desarrollar las destrezas necesarias para facilitar nuevas maneras de enfrentarse a escenarios diversos e inéditos (Lombana y Bolívar, 2020), ya que la velocidad de cambio de la sociedad de la información hace necesario que las personas tengan las capacidades para desenvolverse adecuadamente en los nuevos contextos educativos.

Como puede apreciarse, la definición de las habilidades del siglo XXI busca satisfacer los desafíos que plantea el mundo presente y el que vendrá. La proliferación de las TIC, la instauración de la sociedad de la información y la hiperconectividad producida por el creciente acceso a las redes sociales e internet hicieron necesario replantarse la educación de las nuevas generaciones, las que tienen que vivir en un mundo en el que las tecnologías y la rápida evolución de estas son

algo habitual en un proceso que se acrecentará a futuro. Se busca que las personas puedan sortear los obstáculos que les presenta este mundo globalizado.

Para ayudar efectivamente a que los estudiantes alcancen estas habilidades se necesita una reforma e innovación en la educación escolar, ya que “exigen nuestra atención si queremos desarrollar espacios educativos relevantes, cautivadores y divertidos” (Evans, 2016, p. 48). Asimismo, la incorporación de estas habilidades al sistema educacional escolar da mayor énfasis a un diálogo con los estudiantes que potencia una transformación de ellos en protagonistas de su formación (Pinto, 2019).

Al igual que en muchos otros Estados en el mundo, el Ministerio de Educación de Chile se ha sumado a incorporar estas habilidades dentro de la educación escolar. Es más, en el sitio web del Ministerio de Educación, Currículum Nacional, se especifica que el desarrollo de las habilidades del siglo XXI es necesario “para que los jóvenes sean ciudadanos íntegros de la sociedad del conocimiento” (MINEDUC, s/f), en concordancia con la finalidad de su concepción. De hecho, el Ministerio de Educación define estas habilidades alrededor de cuatro ejes: maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y habilidades para vivir. Estos cuatro ejes son similares a los definidos por la iniciativa ATC21S, aunque con pequeñas diferencias. El ente chileno define las habilidades del eje *maneras de pensar* como las que permiten realizar un acercamiento al mundo y son la *creatividad*, que es concebida como la capacidad para “pensar y trabajar de manera novedosa, adaptar ideas anteriores a situaciones nuevas e implementar soluciones originales” (MINEDUC, s/f), y el *pensamiento crítico*, que es un proceso mediante el uso de la razón y la capacidad evaluativa para procesar la evidencia disponible sobre un problema que se quiere resolver (MINEDUC, s/f). Por tanto, en la habilidad de pensamiento crítico, el Ministerio de Educación conjuga las habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones.

Las habilidades vinculadas a *maneras de trabajar* son dos: *colaboración*, que permite “resolver problemas o tareas a través del trabajo en equipo de personas que se encuentran involucradas en un objetivo común” (MINEDUC, s/f) y *comunicación*, entendida como un proceso de comunicación efectiva de información de manera oral o escrita (MINEDUC, s/f). Por su parte, las habilidades del eje de *herramientas para trabajar* son: *alfabetización en TIC*, que propende al uso de tecnologías para recolectar información, y *alfabetización en información*, que se refiere al proceso de recopilación y procesamiento de los datos recogidos (MINEDUC, s/f). Por último, las *habilidades para vivir* corresponden a: *ciudadanía*, que busca valorar la democracia y los valores democráticos para la convivencia entre ciudadanos; *responsabilidad personal y social*, que hace referencia a la capacidad para comprender los códigos de conducta aceptados para vivir en paz y armónicamente en sociedad; y *vida y carrera*, que es la capacidad de adaptación a los cambios en el mundo y la capacidad para poder gestionar la construcción del modo de vida para el futuro (MINEDUC, s/f).

Ahora bien, el Ministerio de Educación señala que estas habilidades serán aprendidas de forma práctica y de manera sostenida en el tiempo (MINEDUC, s/f), e indica que están contenidas de manera transversal en el currículum escolar chileno, es decir, son desarrolladas en todas las asignaturas de la educación escolar y pueden ser adquiridas por los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En las *Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio*, estas habilidades no se presentan de manera explícita, pero están contenidas en los objetivos generales de la Educación Básica y Media. En estos objetivos se insta a desarrollar el trabajo en equipo; desarrollar un pensamiento analítico, crítico y reflexivo; conocer y apreciar los valores democráticos como la participación y respeto a la diversidad; usar las tecnologías de la información (TIC) y aprender a procesar la información obtenida por medio de ellas (MINEDUC, 2015).

Como puede apreciarse, pese a que en los documentos oficiales no hay una referencia explícita a la expresión *habilidades del siglo XXI*, sí

son consideradas en las *Bases Curriculares* y en los objetivos generales de la educación chilena, pero también es posible encontrarlas como habilidades que se espera desarrollar en algunas de las asignaturas del currículum nacional; por ejemplo, en Lengua y Literatura y en Idioma Extranjero: Inglés, en las que se señala que se busca desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la alfabetización de la información, además del uso de las TIC. Una situación similar puede ser descrita en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la que se proclama el desarrollo de las habilidades anteriores y además se suman las relativas a la formación para la ciudadanía y la responsabilidad social (MINEDUC, 2015).

LAS HABILIDADES DEL SIGLO XXI EN LAS *BASES CURRICULARES DE RELIGIÓN CATÓLICA*

Las Bases Curriculares de la asignatura de Religión fueron elaboradas el año 2020 luego de un interesante proceso de escucha y de trabajo mancomunado por distintas instancias eclesiales y educativas. Estas son un hito de gran relevancia para la asignatura de Religión Católica, pues le permite ajustarse al marco legal y educativo del país. Como es sabido, en virtud del decreto 924 del Ministerio de Educación, esta asignatura forma parte del currículum nacional y cumple un rol indispensable para la formación de niños, niñas y jóvenes de nuestro sistema escolar (CECH, 2020).

Por esta razón, se optó por desarrollar las *Bases Curriculares de Religión Católica* en la misma lógica de las Bases Curriculares de Educación Básica y Media creadas por el MINEDUC. Esta decisión fue crucial para colocar a la clase de Religión Católica en un mismo nivel que las otras asignaturas y, además, para permitirle entrar en diálogo, desde la interdisciplinariedad, con las otras asignaturas del sistema escolar (CECH, 2020). Ciertamente, se trata de un paso anhelado por los docentes de Religión y una enorme oportunidad

para el propio desarrollo de esta disciplina escolar. Tal como lo describe la CECH (2020):

Las Bases Curriculares son el documento que describe los aprendizajes del currículum de la asignatura de Religión Católica, y que se ha desarrollado en el marco de la Ley General de Educación (LGE) de 2009, que fija los Objetivos Generales de la Educación. La forma en que está prescrito este currículum es a través de Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). (p. 9)

Esta opción por desarrollar Bases Curriculares en la línea del MINEDUC obliga a pensar la Educación Religiosa Escolar a partir de Objetivos de Aprendizaje y asumir el desarrollo del estudiante desde una triple dimensión, a saber, el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. De esta manera, el docente tiene un marco de flexibilidad curricular para que, “a partir de las formulaciones de los Objetivos de Aprendizaje (...) pueda, según su contexto, adaptar la organización e implementación conforme con la realidad del establecimiento educativo y las características de sus estudiantes” (CECH, 2020, p. 10).

Esta manera de entender la enseñanza constituye una gran posibilidad para la clase de Religión Católica, pues

permite trabajar los contenidos como medios para comprender la realidad personal en sus diversas dimensiones, como conocimientos para construir nuevas perspectivas y claves de interpretación y no como un fin en sí mismos. Así, el planteamiento de los OA de esta asignatura favorece un aprendizaje que no se asienta solo en los datos, hechos y conceptualizaciones, sino que provee a los estudiantes de la posibilidad de desarrollar la espiritualidad cristiana, capacidad de juicio para discernir la realidad personal y social a la luz de la trascendencia, sentido de fraternidad universal y mirada crítica de la realidad a partir del mensaje del Reino de Dios. (CECH, 2020, p. 10)

En este contexto, las *Bases Curriculares de Religión Católica* constituyen un insumo fundamental para describir adecuadamente cómo la

clase de Religión favorece las habilidades del siglo XXI, asunto que nos convoca en este artículo. Para ello trataremos explícitamente cómo se abordan desde la propuesta de la asignatura de Religión Católica el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad e innovación.

Con respecto al *pensamiento crítico*, el Programa de Religión señala que se propiciarán situaciones y espacios para que los estudiantes piensen, reflexionen, confronten y aporten

desde su propia experiencia de vida a la propuesta que surge desde el dato de la Revelación y de Tradición Eclesial; de ayudar a discernir, teniendo en cuenta la propuesta de la comunidad creyente, lo mejor para cada uno y para todos, entendiéndolo como lo que Dios desea para el ser humano y la sociedad. De esta manera se desarrollará paulatinamente una mirada religiosa de la vida que, por venir desde la Fe, es siempre crítica y nunca satisfecha, especialmente ante las situaciones que deshumanizan a la persona y a la sociedad. (CECH, 2020, pp. 39-40)

Por lo tanto, se declara que se desarrollará el pensamiento crítico de los estudiantes relacionado con la fe y, en especial, como parte de las capacidades que un creyente debe tener en el proceso de maduración de la misma. Esta habilidad ayudará al estudiante a discernir su camino como creyente y, por ende, a ir formando su conciencia ética en relación con su realidad social y en concordancia con su dimensión espiritual.

Por su lado, la habilidad de *colaboración* es importante, ya que supone reconocer el carácter social de las personas y, sobre todo, el rol del creyente dentro de su comunidad para proponer condiciones de vida más humanas. Es desde una visión antropológica cristiana que se desea aportar a superar un paradigma egocéntrico del ser humano, tomando conciencia de que somos parte de una comunidad y, por lo tanto, debemos aportar a ella. Es interesante cómo dentro de esta habilidad se desarrolla también la ciudadanía y la responsabilidad personal y social. La clase de Religión, de esta manera, “ayuda a los

estudiantes a aprender con otros y en relación con otros, asumiendo un sentido de corresponsabilidad en el desarrollo de la sociedad, lo que potencia su calidad de ciudadano” (CECH, 2020, p. 40).

La habilidad de *creatividad e innovación* es considerada fundamental para desenvolverse en el contexto de una sociedad de cambios radicales y vertiginosos que suceden con una rapidez inusitada debido al avance de las tecnologías. De ahí

la importancia de estimular la creatividad y la capacidad de innovación para poder convivir con la diversidad, los contextos desestructurados y la incertidumbre. El desarrollo de una racionalidad meramente analítica no es suficiente, e incluso es contraproducente, para poder hacer frente a los nuevos desafíos de la humanidad. (CECH, 2020, p. 41)

Si bien en este apartado dedicado a las habilidades del siglo XXI no se hace alusión explícita al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, conocidas por su sigla TIC (que el MINEDUC tiene asociadas a las habilidades relacionadas con el eje de herramientas para trabajar, es decir, la alfabetización de la información y la alfabetización en las TIC), estas son abordadas en las *Bases Curriculares de Religión Católica* cuando se afirma que para esta asignatura es de gran prioridad el desarrollo de estas habilidades y que es necesario disponer de todos los medios para desarrollarlas en vista de que la clase de Religión “pretende formar religiosamente a los estudiantes del siglo XXI, cuyo acercamiento al conocimiento en gran parte se realiza a través de la mediación virtual” (CECH, 2020, p. 24).

Luego de revisar cómo se describen en las *Bases Curriculares de Religión Católica* las habilidades del siglo XXI, llama positivamente la atención que estas permiten al docente ampliar su quehacer pedagógico superando la visión de la sola transmisión de contenido para proponer una educación religiosa que considere los contextos de los estudiantes, así como sus preguntas y experiencias personales. Asumir estas competencias no significa reducir la finalidad de la asignatura de Religión, sino que, al contrario, desde esta óptica el mensaje cristiano se puede desplegar en toda su riqueza.

El mensaje cristiano se profundiza, por ejemplo, cuando se presenta desde la habilidad del pensamiento crítico, pues sabemos que nuestra fe tiene una inteligencia que permite que, desde las diferentes experiencias y conocimientos, se puedan realizar preguntas que son fundamentales para el crecimiento personal y comunitario. Presentar una fe que se piensa y reflexiona permite superar, además, la visión que en algunos espacios se tiene de que esta asignatura “adoctrinaría” y no ayudaría al crecimiento integral de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Estas *Bases Curriculares* son realmente una oportunidad para la asignatura de Religión Católica y poner atención en las habilidades del siglo XXI permite llegar a temas y espacios relevantes para la cultura escolar y para la vida de los estudiantes de hoy. Es desde el mensaje de Jesucristo, desde su Buena Noticia, que dichas habilidades nos permiten profundizar en lo que significa ser un ser social y, especialmente, hacernos conscientes de la importancia del otro para nuestra propia existencia y para la comunidad. Nos permite, además, reflexionar sobre la realidad social contemporánea desde la propuesta del Evangelio y la Doctrina Social de la Iglesia, de manera de presentar una forma creativa de habitar el mundo sabiendo descubrir la presencia del Reino en la dinámica sociedad que nos toca vivir.

Como hemos afirmado, al considerar las habilidades del siglo XXI fundamentales para la vida en este mundo globalizado, el Ministerio de Educación decide contemplarlas en la educación escolar chilena para su desarrollo de forma transversal desde todas las asignaturas para, así, propiciar su logro en todos los estudiantes. En este artículo hemos querido mostrar que las *Bases Curriculares de Religión Católica* también abordan estas habilidades y las fomentan potenciando las dimensiones religiosas y espirituales del estudiante, para que ellos sean ciudadanos-creyentes que aporten a la sociedad, personas críticas, creativas e innovadoras que puedan sortear los desafíos que plantea este mundo y, por supuesto, tengan en cuenta su conciencia ética y su calidad de creyentes. Por tanto, el desarrollo de las habilidades del siglo XXI desde la perspectiva del creyente permite entregar herramientas

para que los estudiantes puedan discernir, contemplar y criticar aspectos de la sociedad, confrontándolos con las propuestas del Evangelio, el misterio de la Revelación y la Tradición Eclesial, y desarrollar, al mismo tiempo, las habilidades para generar dinámicas sociales más justas en la búsqueda de convertirse en ciudadanos-creyentes que aporten a la construcción de una sociedad mejor, más respetuosa, más tolerante y más justa. Se logra entonces así el cumplimiento de una doble tarea de la Educación Religiosa Escolar: una tarea intraeclesial, de ser anuncio explícito de la Buena Noticia de Jesucristo, y una tarea que podríamos denominar extraeclesial, de contribuir decididamente con las grandes directrices de la educación actual.

REFERENCIAS

- Angeriz, E. (2019). La educación del siglo XXI. La construcción de competencias en estudiantes y los procesos de apropiación de la tecnología en sus contextos. En A. Rivior, M. Morales (Eds.), *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 87-102). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmh6.8>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (2007). *Aparecida. Documento Conclusivo*. Ediciones CECH.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2020). *Bases Curriculares y Programa de Estudio. Asignatura Religión Católica*. Santillana.
- Evans, R. (2016). Making connections: The push up of 21st century learning skills: the answer has always been in the early years. *National Association for the Education of Young Children*, 71(3), 48-52. <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.3.48>

- García, J. (2014). La Educación Religiosa Escolar: área significativa del conocimiento. Acercamiento pedagógico a partir de la teología del pluralismo religioso. En J. Bonilla, *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento* (pp. 15-43). Bonaventuriana.
- Lara-Corredor, D., Casas-Ramírez, J., Garavito-Villarreal, D., Meza-Rueda, J., Reyes-Fonseca, J. (2014). Educación Religiosa Escolar, una mediación crítica para comprender la realidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 15-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-15.EREM>
- Lombana, S. y Bolívar, C. (2020). Habilidades del siglo XXI: una apuesta para la formación de licenciados en escenarios de educación inclusiva. *Educación y Ciudad*, (38), 99-106. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2320>
- Meza-Rueda, J. (2011). *Educación Religiosa Escolar: Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Javeriana.
- Meza-Rueda, J. y Reyes-Fonseca, J. (2018) Pensar el objetivo de estudio de la Educación Religiosa Escolar. *REER, Revista Electrónica de Educación religiosa*, 8(2), 1-24. <http://reer.cl/index.php/reer/article/view/82>
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley 20370. Ley General de Educación*. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Un recorrido por las habilidades para el siglo XXI* [infografía]. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Innovacion/Desarrollo-docente/86740:Un-recorrido-por-las-habilidades-para-el-siglo-XXI>
- Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. XIV Foro Latinoamericano de Educación: Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XX*. Fundación Santillana.

- Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Reimers, F. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, D. (2014). La Educación Religiosa Escolar y las herramientas Web 2.0 en las instituciones educativas de confesionalidad católica en Pereira. *Grafías Disciplinarias de la UCPR*, (27), 21-32. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/grafias/article/view/1320>
- UNESCO. (2004). *Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA [Grupo Inter-Agencias sobre habilidades para la vida en EFA]*. UNESCO.

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 5 de octubre de 2022

**EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR
PARA UNA CIUDADANÍA ECOLÓGICA**
*SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION
FOR AN ECOLOGICAL CITIZENSHIP*

Ricardo González Hidalgo¹
Universidad Finis Terrae

RESUMEN

Uno de los grandes desafíos socioculturales que se plantean hoy a la Educación Religiosa Escolar es el tema ecológico, que está íntimamente ligado con la enseñanza religiosa. El problema medioambiental y ecológico forma parte de esa inmensa red de factores que afectan desde fuera y desde dentro a la educación religiosa. Se podría afirmar que la maduración religiosa de los niños y adolescentes hoy está inseparablemente unida a su maduración ecológica, es decir, a su configuración como “ciudadanos ecológicos”. ¿Cuál es entonces la relación que existe o debiera existir entre la Educación Religiosa Escolar y el problema ecológico? ¿Cuál puede ser el aporte de la Educación Religiosa Escolar a la solución de los graves problemas medioambientales y ecológicos a los que debe hacer frente hoy nuestra sociedad? El Papa Francisco plantea la necesidad de crear una “ciudadanía ecológica”, es decir, ciudadanos responsables del cuidado de nuestra casa común y de todo el medioambiente.

El presente ensayo busca poner de relieve algunos insumos teóricos magisteriales que faciliten la alianza entre la humanidad y el medioambiente, desde la perspectiva de la Educación Religiosa Escolar y su misión específica.

PALABRAS CLAVE

Educación Religiosa Escolar, clave cultural, clave educacional, clave espiritual, ciudadanía ecológica

¹ rgonzalez@uft.cl

ABSTRACT

One of the great socio-cultural challenges that school religious education faces today is the ecological issue which is closely linked to religious education itself. The environmental and ecological problem is part of that immense network of factors that affect religious education from the outside and from the inside. It could be affirmed that the religious maturation of children and adolescents today is inseparably linked to their ecological maturation, that is, to their configuration as “ecological citizens”. What is the relationship that exists or should exist between School Religious Education and the ecological problem? What can be the contribution of School religious education to the solution of the serious environmental and ecological problems in which our society finds itself today? Pope Francis raises the need to create an “ecological citizenship” in society, that is, people responsible for the care of our common home and the entire environment. This essay seeks to highlight some magisterial theoretical inputs that facilitate the alliance between humanity and the environment, from the perspective of School Religious Education and its specific mission.

KEYWORDS

School Religious Education, cultural key, educational key, spiritual key and ecological citizenship

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes desafíos socioculturales que se plantean hoy a la Educación Religiosa Escolar es el tema ecológico², que está íntimamente ligado con la enseñanza religiosa propiamente tal. El problema medioambiental y ecológico forma parte de esa inmensa red de factores que afectan desde fuera y desde dentro a la educación religiosa. Se podría afirmar que la maduración religiosa de los niños y adolescentes hoy está inseparablemente unida a su maduración ecológica, es decir, a su configuración como “ciudadanos ecológicos” (Laudato si’).

Crear una “ciudadanía ecológica”³ es uno de los grandes objetivos que le reconoce el Papa Francisco a la educación (LS, #209-215) y la educación religiosa no es la excepción. La gravedad de la crisis cultural y ecológica que estamos viviendo hace urgente la implementación de nuevos modelos y pedagogías de educación religiosa que tengan entre sus objetivos la “alianza entre la humanidad y el ambiente” y que se propongan formar ciudadanos verdaderamente ecológicos. La humanidad, afirma el Papa, necesita cambiar para reorientar su rumbo e iniciar un largo período de regeneración (LS, #202), a fin de evitar “caer en reduccionismos de cualquier tipo” y buscar “espacios de diálogo más que de confrontación, espacios de encuentro más que de división” (Francisco, 2018, p. 63). Es necesario, entonces, promover en las escuelas católicas proyectos educativos que consideren y favorezcan la configuración de los estudiantes como ciudadanos ecológicos, como parte de su vocación de servicio por el Reino de Dios en medio del mundo.

2 La ecología es la ciencia de la casa y del hábitat común que estudia las relaciones entre los seres vivos y de estos con su entorno. Lo ecológico alude a la interconexión entre todos los seres y cómo nos afectamos mutuamente por esa interacción y conexión. (Francisco, 2015, pp. 107-124)

3 La ciudadanía implica un vínculo entre la persona y el Estado, y se refiere al conjunto de derechos y deberes del individuo en relación con la sociedad en que vive. La ciudadanía ecológica agrega la responsabilidad en el cuidado de la casa común, de las relaciones interpersonales y del medioambiente. (Francisco, 2015, pp. 159-164)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La destrucción y degradación del medioambiente ha puesto en peligro la vida de millones de personas, y no solo de estas, sino también de millones de animales y plantas. Nuestro planeta está sufriendo un desastre ecológico de proporciones. “Nunca antes en la historia el ser humano había dañado tan brutalmente su entorno natural, como lo hace en este siglo” (González, 2021, p. 111). Nuestra hermana “la madre tierra” “clama por el daño que le provocamos” (LS, #2). De hecho, la creación está sufriendo por la irracionalidad e inconsciencia humanas.

Los problemas ecológicos que aquejan al planeta y que están dañando al ser humano son muchos, algunos más graves que otros: la *contaminación del aire*, por ejemplo, que provoca graves efectos sobre la salud humana y animal; más aún, la presencia de productos químicos tóxicos en la atmósfera daña gravemente el medioambiente. ¿Y la *contaminación del agua*? Ningún ser vivo puede vivir sin agua; beber y alimentarse de agua contaminada puede significar la muerte de ese ser. Junto a la grave contaminación del aire y del agua, nos encontramos con la *contaminación de la tierra*, del suelo, provocada por el uso de pesticidas en la agricultura, por los residuos urbanos como la basura doméstica y comercial no tratada adecuadamente. A estos problemas se agregan otros como la *extinción de especies animales, plantas y hongos*, los cuales pueden provocar cambios negativos en nuestro hábitat, haciéndonos más vulnerables a especies invasoras. ¿Y la *tala de bosques nativos* que atenta contra la biodiversidad de vegetales, animales y microorganismos que cohabitan en ellos en perfecta armonía? El planeta experimenta la tala de bosques nativos con la consiguiente disminución de oxígeno y la deforestación asociada a ella, sufre por la erosión del suelo que provoca, por el cambio climático que facilita, etc. El *cambio climático* es otro de los graves problemas ecológicos que amenazan hoy a la humanidad y al medioambiente. La actividad humana ha sido tal que ha llegado a alterar la composición de la atmósfera, lo que ha generado cambios en la temperatura, las precipitaciones y la nubosidad, afectando la producción de alimentos e

inciendiando en los índices de mortalidad por inundaciones, tormentas, sequías y olas de calor, entre otras consecuencias. Y podríamos continuar con el *derretimiento de glaciares* y la *disponibilidad de agua*, los *transgénicos*, la *basura*, el *maltrato animal*, la *mala planificación urbana*, etcétera. Los especialistas denominan esta situación de destrucción y degradación del medioambiente como *ecocidio*⁴, para significar la gravedad del delito o del acto ilícito y arbitrario del ser humano que daña gravemente el ecosistema global. La pregunta que cabe hacerse frente a los problemas presentados es: ¿por qué la humanidad es capaz de destruir su entorno, si dicha destrucción, tarde o temprano la afectará a ella misma? La única respuesta posible para explicar este fenómeno es la falta de conciencia ecológica de la gente, la ausencia de una educación ambiental integral y la escasez de valores humanos y sociales.

Frente a tantos y tan graves problemas ecológicos, se podría perder la esperanza y resignarse a que el mundo va camino a un abismo irreversible. Sin embargo, a pesar de todo, “nunca como ahora la humanidad había tenido tanta conciencia del daño provocado al medioambiente. De hecho, son miles las personas en el mundo comprometidas en el cuidado y la protección ecológica de la creación” (González, 2021, p. 111). Aunque todo el cuidado del medioambiente es todavía insuficiente para aliviar siquiera un poco la magnitud y gravedad del problema ecológico, no podemos perder la confianza en la humanidad, que es capaz de levantarse y sobreponerse a los más grandes desafíos y tragedias que ha enfrentado a lo largo de la historia. Entre las soluciones que plantea el Papa Francisco (LS, #209-215) para enfrentar el problema ecológico podemos destacar dos: la educación ambiental integral y la creación de una ciudadanía ecológica. Ambas soluciones tocan el corazón mismo de la Educación Religiosa Escolar.

4 El *ecocidio* hace referencia a todo daño masivo o destrucción ambiental de un territorio, pero sobre todo alude a acciones ilícitas o arbitrarias que causen graves daños al medioambiente. Es un término acuñado y usado por primera vez en 1970 por el biólogo Arthur Galston y hoy está incluido en el Derecho Internacional como crimen contra la paz.

RELIGIÓN Y ECOLOGÍA

Ante la gravedad del problema ecológico y la urgencia de establecer una nueva alianza entre la humanidad y el medioambiente, conviene preguntarse sobre el rol de la Educación Religiosa, o mejor, conviene adentrarse en el corazón de la religión y la ecología en busca de un posible vínculo entre ambas realidades. Se trata de penetrar en la intimidad de lo que es la religión y la ecología, de modo de descubrir cómo la primera puede contribuir a la formación de una ciudadanía ecológica.

Hablar de religión hoy es hablar de una experiencia común a todos los seres humanos, ya que todos fuimos creados para *entrar en relación* con el otro, con el Otro con mayúscula y con los demás (Weber, 1997, pp. 65-88). Independientemente de la religión que cada uno pueda profesar, todos estamos llamados a responder a nuestra propia esencia como *seres relacionales*. Martín Buber, filósofo austriaco-judío, se preguntaba “¿Qué es el hombre?” y se respondía: “Podremos aproximarnos a la respuesta de la pregunta ‘¿Qué es el hombre?’ si acertamos a comprenderlo como el ser en cuya dialógica, en cuyo ‘estar-dos-en-recíproca-presencia’ se realiza y se reconoce cada vez el encuentro del ‘uno’ con el ‘otro’” (Buber, 1995, pp. 150-151). Buber reafirma nuestra condición de criaturas relacionales. “Únicamente cuando el individuo reconozca al otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo, como hombre, y marche desde este reconocimiento a penetrar en el otro, habrá quebrantado su soledad en un encuentro riguroso y transformador” (Buber, 1995, p. 145). En palabras del Papa Juan Pablo II, nuestra *relacionalidad* se fundamenta en que “El hombre no puede vivir sin amor. Él permanece para sí mismo un ser incomprendible, su vida está privada de sentido si no se le revela el amor, si no se encuentra con el amor, si no lo experimenta y lo hace propio, si no participa en él vivamente” (Redemptor hominis, #10). Juan Pablo II describe la experiencia religiosa cristiana como la actuación de la capacidad de sentir al hermano “como uno que me pertenece, para saber compartir sus alegrías y sus sufrimientos,

para intuir sus deseos y atender a sus necesidades, para ofrecerle una verdadera y profunda amistad”, “capacidad de ver ante todo lo que hay de positivo en el otro, para acogerlo y valorarlo como regalo de Dios: un ‘don para mí’ (...) ‘dar espacio’ al hermano, llevando mutuamente la carga de los otros (Ga 6:2) y rechazando las tentaciones egoístas que continuamente nos acechan y engendran competitividad, ganas de hacer carrera, desconfianza y envidias” (Novo millennio ineunte, #43). Toda religión responde a este imperativo existencial relacional.

Pero ¿qué se entiende por religión? No es intención de este ensayo presentar las distintas y diversas definiciones de religión, solo subrayaremos cuatro grandes ideas al respecto. La primera es de Cicerón, que vinculaba la religión al culto y a los deberes que se contraen con la divinidad; la segunda es de Lactancio, que proponía entender la religión desde su etimología *religare*, que acentúa la relación de dependencia del ser humano con potencias superiores (Eliade, 1993); la tercera definición es del sociólogo francés Émil Durkheim, quien ve la religión como un sistema solidario de creencias y de prácticas relativas a las cosas sagradas (citado en *Enciclopedia Cattolica*, 1953); por último, Rudolf Otto, en su obra, *Lo santo*, publicada en 1917, indica como esencia de la conciencia religiosa el temor reverencial ante aquello que, siendo desconocido (*mysterium*), al mismo tiempo sobrecoge (*tremendum*) y atrae casi irresistiblemente (*fascinans*) (Otto, 2001). La religión es relación con la divinidad y, por ella, con los seres humanos y los demás seres. Por eso, la función que cumplen las distintas religiones institucionales es la de contribuir al reencuentro del ser humano con Dios, con sus pares y con toda la creación: *re-ligare*, volver a unir. Es por esto que en el núcleo doctrinal principal de las grandes religiones de la humanidad nos encontramos con una idea motriz inspiradora de todas: la unidad, la comunión, las relaciones armónicas, la fraternidad universal, el amor. Esa es la esencia de toda religión.

¿Y la ecología? ¿Qué entendemos por ecología? “La ecología (del griego «οἶκος» *oikos* = ‘casa’, y «λόγος» *logos* = ‘conocimiento’, ‘estudio’) es la ciencia que estudia a los seres vivos, su ambiente, su

distribución y abundancia, y cómo esas propiedades son afectadas por la interacción entre los organismos y su ambiente: ‘la biología de los ecosistemas’” (Margalef, 1998, p. 2). Es decir, todo lo que hacen los demás nos afecta a nosotros y a nuestro entorno, y todo lo que yo hago les afecta a los demás y a su entorno. La ecología es la ciencia del hábitat común, la ciencia de la casa, donde la suciedad que dejamos en el living perjudica a toda la familia que vive en ella. En el mundo, estamos todos interconectados. “La ecología es un saber acerca de las relaciones, interconexiones, interdependencias e intercambios de todo con todo, en todos los puntos y en todos los momentos... la ecología solo se define en el marco de relaciones que ella articula en todas las direcciones y con todo tipo de saber acerca de la manera en que todos los seres dependen unos de otros, constituyendo la inmensa trama de interdependencias entre ellos” (Boff, 2011, p. 16). La ecología es fundamentalmente la ciencia de las relaciones. Todos somos interdependientes los unos de los otros, necesitamos de la naturaleza, de toda la creación para poder vivir.

Entonces, ¿cuál podría ser la relación entre religión y ecología? La palabra clave que sintetiza y revela el tipo de relación que existe entre la religión y la ecología es justamente “relación”. Establecer relaciones o recomponer las relaciones rotas entre el ser humano y su Creador, entre los seres humanos y el medio es propio de las grandes religiones. Describir y observar las relaciones de mutua dependencia entre los seres, recomponer las relaciones rotas entre el ser humano y su medio es la tarea específica de la ecología como ciencia. En las culturas y expresiones religiosas de nuestros pueblos originarios la relación con la tierra y con los elementos de la naturaleza es parte constitutiva y fundamental de su religiosidad. En la religión cristiana, aunque oculto para muchos, la relación armónica con todos los seres es parte de sus exigencias éticas y de su propia espiritualidad. El Papa Francisco, en su encíclica *Laudato si'*, afirma que “para los cristianos, creer en un solo Dios que es comunión trinitaria lleva a pensar que toda realidad contiene en su seno una marca propiamente trinitaria” (LS, #239). “Las Personas divinas son relaciones subsistentes, y el

mundo, creado según el modelo divino, es una trama de relaciones (...). Porque la persona humana más crece, más madura y más se santifica a medida que entra en relación, cuando sale de sí misma para vivir en comunión con Dios, con los demás y con todas las criaturas” (LS, #240). Esto es propio de la religión cristiana y es propio de la ecología. Decir religión, de modo especial decir religión cristiana y ecología es reconocer dos mundos que se atraen y se explican mutuamente. La religión responde a las preguntas sobre el sentido ecológico de la vida y la ecología responde a las preguntas sobre las causas y efectos de la desarmonía en la creación. La religión y la ecología se encuentran en la búsqueda de relaciones armónicas con todos los seres.

EDUCACIÓN RELIGIOSA Y CIUDADANÍA ECOLÓGICA

La Educación Religiosa Escolar (ERE), como toda forma de educación, se propone ofrecer conocimientos, desarrollar facultades y habilidades intelectuales, morales, afectivas y físicas, y entregar valores cívicos de sana convivencia. A todo lo anterior la educación religiosa agrega el aprendizaje en el ámbito espiritual (MINEDUC, 2015, p. 19). Para la Iglesia católica, la educación religiosa se sustenta en su propuesta evangelizadora, cuyo objetivo principal es promover el encuentro vital de los y las estudiantes con la persona de Jesús. Un encuentro que impregna de sentido y valor toda la vida. Lo que se busca con la ERE es responder a las necesidades más profundas del ser humano, como son la búsqueda de la verdad, el deseo de infinito, la apertura a la trascendencia, el descubrimiento de un sentido para la vida y el encuentro con el bien y el amor.

¿Y la ciudadanía ecológica? La ciudadanía implica un vínculo entre la persona y el Estado, y se refiere al conjunto de derechos y deberes del individuo en relación con la sociedad en que vive. Ser ciudadano ecológico significa tener *sentido de identidad y pertenencia* a una sociedad determinada, como también, responsabilidad pública

por el *cuidado de la casa común* en la que se desenvuelven las personas, responsabilidad con la sociedad y con el medioambiente.

Hay una relación directa entre ERE integral y el ejercicio de la propia ciudadanía ecológica; esta última depende de la primera. De hecho, una persona bien educada desde la perspectiva religiosa se distingue por el amor a la creación y por el cuidado del medioambiente, y en su vida cotidiana es capaz de tomar decisiones de manera consciente, reflexionando, analizando y asumiendo las consecuencias de las propias decisiones respecto de su relación con el entorno y la naturaleza.

CLAVES PARA LOGRAR LA CONVERGENCIA ENTRE EDUCACIÓN RELIGIOSA Y CIUDADANÍA ECOLÓGICA

Las claves para lograr una convergencia entre la ERE y la ciudadanía ecológica se podrían sintetizar en tres: *cultural*, que implica apostar por otro estilo de vida; *educativa*, que busca la alianza entre la humanidad y el medioambiente; y *espiritual*, que considera la conversión ecológica, personal y comunitaria como camino para el desarrollo religioso y ecológico del educando. Revisemos cada una.

La clave cultural

La cultura, según una definición de Juan Pablo II, “es un modo específico del ‘existir’ y del ‘ser’ del hombre. El hombre vive siempre según una cultura que le es propia, y que a su vez crea entre los hombres un lazo que les es también propio, determinando el carácter inter-humano y social de la existencia humana” (Juan Pablo II, 1980). Este modo específico del existir y del ser se alimenta de las costumbres, creencias, arte, moral y hábitos adquiridos por el ser humano en cuanto miembro de la sociedad. La cultura determina en cierto sentido la conducta del ser humano y, a la vez, es determinada por esta. Una clave de cambio para la regeneración ecológica de la humanidad se puede realizar a través de la cultura, de modo de

cambiar el paradigma *consumista compulsivo y materialista* existente, reorientando a la humanidad hacia nuevos modos de comprensión de sí misma, clarificando su identidad.

El desafío cultural del siglo XXI es contrarrestar, con una nueva forma de ser y de hacer, el *egoísmo colectivo* que nos invade, *la autorreferencialidad de las personas*. El comprar, poseer y consumir no pueden ser el horizonte de sentido del ser humano; una nueva cultura puede y debe marcar los límites de una sana convivencia ecológica duradera en el tiempo.

Un cambio cultural apunta a un cambio en el estilo de vida de las personas. “No todo está perdido –afirma el Papa Francisco–, porque los seres humanos, capaces de degradarse hasta el extremo, también pueden sobreponerse, volver a optar por el bien y regenerarse, más allá de todos los condicionamientos mentales y sociales que les impongan. Son capaces de mirarse a sí mismos con honestidad, de sacar a la luz su propio hastío y de iniciar caminos nuevos hacia la verdadera libertad. No hay sistemas que anulen por completo la apertura al bien, a la verdad y a la belleza, ni la capacidad de reacción que Dios sigue alentando desde lo profundo de los corazones humanos. A cada persona de este mundo le pido que no olvide esa dignidad suya que nadie tiene derecho a quitarle” (LS, #205). *Volver a optar por el bien, por la verdad y la belleza* es cuestión de dignidad humana. Las palabras del Papa están cargadas de esperanza, de fe y de amor por el ser humano, ¡es posible apostar por un nuevo estilo de vida, por una nueva cultura! La Educación Religiosa Escolar, si es tal, contribuirá eficazmente al cambio cultural de nuestra sociedad.

La clave educativa

El desafío que propone el Papa Francisco de una *educación ambiental integral* apunta justamente a un verdadero cambio en el estilo de vida de las personas, que incluye nuevos hábitos orientados a restablecer la alianza entre la humanidad y el medioambiente. ¿Y no es precisamente esto lo que se quiere lograr con la Educación Religiosa Escolar? No

basta con la información científica, o la concientización y prevención respecto de los riesgos ambientales, es necesario “recuperar los distintos niveles del equilibrio ecológico: *el interno* con uno mismo, *el solidario* con los demás, *el natural* con todos los seres vivos, *el espiritual* con Dios” (LS, #210). Es necesaria una educación que no se limite a informar solamente respecto de la crisis ecológica que vivimos como humanidad, sino que además considere la formación y el desarrollo de nuevos hábitos en las personas que generen una *ética ecológica*, hasta crear lo que el Papa llama “ciudadanía ecológica”.

La educación a la que hace referencia el Papa Francisco *es la ambiental*, aunque su perspectiva es más amplia, integral y universal. Es una educación que alcanza hasta los actos cotidianos más pequeños y aparentemente insignificantes, y que motiva el cuidado de la creación partiendo del cultivo de las virtudes y la asunción de un nuevo estilo de vida. Es una educación en la responsabilidad ambiental que tiene que ser capaz de “alentar diversos comportamientos que tienen una incidencia directa e importante en el cuidado del ambiente” (LS, #211). El Papa enumera algunos comportamientos deseables: “evitar el uso de material plástico y de papel, reducir el consumo de agua, separar los residuos, cocinar solo lo que razonablemente se podrá comer, tratar con cuidado a los demás seres vivos, utilizar transporte público o compartir un mismo vehículo entre varias personas, plantar árboles, apagar luces innecesarias”. Todo esto es parte de la creatividad y generosidad del ser humano, revela lo mejor de su conciencia y “puede ser un acto de amor que exprese nuestra propia dignidad” (LS, #211). El bien es difusivo por sí mismo, y aunque todas estas acciones sean pequeñas, anónimas e invisibles, el hacerlas, afirma el Papa, “nos devuelve el sentimiento de la propia dignidad, nos lleva a una mayor profundidad vital, nos permite experimentar que vale la pena pasar por este mundo” (LS, #212).

Hay una serie de palabras clave que utiliza el Papa para referirse a *la educación ambiental efectiva*: desarrollo de hábitos, transformación personal, cultivo de sólidas virtudes, donación de sí, compromiso ecológico, *todo en vista de motivar pequeñas acciones cotidianas*

en el cuidado de la creación, hasta conformar, como se afirmaba anteriormente, un nuevo estilo de vida.

Hay diversos lugares en los que la educación tiene su espacio privilegiado: la escuela, la familia, los medios de comunicación, la catequesis, entre los más importantes. El Papa Francisco destaca *la familia* como el lugar por excelencia donde se cultivan “los primeros hábitos de amor... el cuidado de la vida, como por ejemplo el uso correcto de las cosas, el orden y la limpieza, el respeto al ecosistema local y la protección de todos los seres creados” (LS, #213). Es en la familia donde se construye la “cultura de la vida compartida y del respeto a lo que nos rodea” (LS, #213). La Educación Religiosa Escolar se sitúa en este contexto formativo.

La clave espiritual

El Papa Francisco propone e impulsa lo que él llama una *espiritualidad ecológica*. Una espiritualidad que nace del Evangelio y que puede ser un aporte para la renovación de la humanidad. Es desde una sólida espiritualidad cristiana de la que surgen las motivaciones para el cuidado de la creación.

Pero ¿qué entiende el Papa Francisco por *espiritualidad*? Hay muchas definiciones de espiritualidad; algunos la definen como expresión de la esencia del ser humano, otros la identifican con estilos o formas de vida que incluyen perspectivas relacionadas con el ámbito espiritual. El Papa Francisco no define directamente lo que entiende por espiritualidad o espiritualidades, sin embargo, hace referencia a lo que estas producen en el interior del ser humano, reconociéndolas como “móviles interiores que impulsan, motivan, alientan y dan sentido a la acción personal y comunitaria” (LS, #216).

Entonces, el primer paso necesario para dejarse conducir o motivar por una espiritualidad determinada, en este caso por una *espiritualidad ecológica*, es la conversión ecológica. ¿Qué entiende el Papa Francisco por conversión ecológica? Desde la perspectiva cristiana, la *conversión* implica siempre el encuentro con Jesús y la asunción responsable de

las consecuencias vitales de dicho encuentro. ¿Cuáles consecuencias? Asumir una nueva forma de relación con el mundo que nos rodea, “vivir la vocación de ser protectores de la obra de Dios” (LS, #217), que no es una opción para el convertido, sino una exigencia de la misma elección. ¿Y no es este uno de los principales objetivos de la Educación Religiosa Escolar?

Pero no basta con la buena voluntad personal para hacer frente a la crisis ecológica mundial que vivimos, es necesaria *una acción comunitaria*. La conversión ecológica supone “la amorosa conciencia de no estar desconectados de las demás criaturas, de formar con los demás seres del universo una preciosa comunión universal” (LS, #220). Los seres humanos estamos ligados a todos los seres del universo.

La conversión ecológica implica “la conciencia de que cada criatura refleja algo de Dios y tiene un mensaje que enseñarnos, (...) la seguridad de que Cristo ha asumido en sí este mundo material y ahora, resucitado, habita en lo más íntimo de cada ser, rodeándolo con su cariño y penetrándolo con su luz”. Implica también “el reconocimiento de que Dios ha creado el mundo inscribiendo en él un orden y un dinamismo que el ser humano no tiene derecho a ignorar” (LS, #221). El Papa Francisco concluye esta parte haciendo un llamado a todos los cristianos a “explicitar esta dimensión de su conversión... en relación con todas las criaturas y con el mundo que los rodea”, hasta provocar “esa sublime fraternidad con todo lo creado” (LS, #221).

ESPIRITUALIDAD Y CIUDADANÍA ECOLÓGICA

La *espiritualidad ecológica*, como base fundamental en la construcción de una *ciudadanía alternativa* a la actual, tiene su origen en el reconocimiento de *las huellas trinitarias en toda la creación*. “Cada criatura –afirma el Papa Francisco, citando a San Buenaventura– ‘testifica que Dios es trino’ (...); ‘toda criatura lleva en sí una estructura propiamente trinitaria, tan real que podría ser espontáneamente

contemplada si la mirada del ser humano no fuera limitada, oscura y frágil. Así nos indica el desafío de tratar de leer la realidad en clave trinitaria” (LS, #239). Fuente de toda espiritualidad cristiana es la comunión trinitaria. La mismísima Trinidad como modelo e inspiración para la vida. Un cristiano no puede prescindir de ella.

El paradigma trinitario es clave para entender la Educación Religiosa Escolar y como parte de ella la ecología y su espiritualidad. Se puede definir a Dios trino como “relación de amor”: Dios es relación de amor, por lo tanto, todas las cosas, como reflejo de la Trinidad, son relación, están en relación unas con otras. “El mundo, creado según el modelo divino, es una trama de relaciones” (LS, #240). El ser humano y todas las criaturas están hechas para relacionarse armónicamente entre ellas, según el modelo trinitario; la ecología de hecho es la ciencia del hábitat común, es la ciencia de las relaciones.

La conexión que existe entre todas las criaturas nos lleva a una nueva comprensión del ser humano; no solo eso sino que nos hace descubrir y entender un nuevo aspecto de nuestra realización como personas. ¿En qué consiste esta realización? En la medida que entramos en relación con el otro, cuando salimos de nosotros mismos para vivir en comunión con Dios, con los demás y con todas las criaturas, “la persona humana más crece, más madura y más se santifica” (LS, #240). El ejercicio entonces de la *ciudadanía ecológica* implica la solidaridad con todos porque “todo está conectado, y eso nos invita a madurar una espiritualidad de la solidaridad global que brota del misterio de la Trinidad” (LS, #240).

CONCLUSIÓN

Al final de este ensayo las preguntas que todos podemos hacernos son: ¿cómo impulsar una Educación Religiosa Escolar que integre entre sus objetivos el logro de una *ciudadanía ecológica*? ¿Cómo contribuir concretamente a la formación de lo que el Papa Francisco llama una *ciudadanía ecológica*? ¿Cómo podemos hacer converger las tres claves

presentadas en este ensayo para que la sociedad civil las acoja como propias? ¿Cómo hacer para que el paradigma trinitario y ecológico impregnen transversalmente la Educación Religiosa Escolar y plasmen nuestra cultura? Son preguntas difíciles de responder en forma breve. La respuesta que aflora desde el mismo texto de la *Laudato si'* se llama *fraternidad universal*, el principio olvidado de la Revolución Francesa⁵. Es la fraternidad de Francisco de Asís, de Martin Luther King, de Mahatma Gandhi, en la cual ninguna criatura queda excluida del amor, de la consideración, de la inclusión social, y en la que el cuidado por la casa común es connatural a todos y las políticas públicas fomentan el desarrollo sustentable. La *fraternidad universal*, su reconocimiento y práctica, es y puede ser el camino que asuma la Educación Religiosa Escolar para llegar a formar comunidades de ciudadanos verdaderamente ecológicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Boff, L. (2011) *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta.
- Buber, M. (1995). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica.
- Eliade. M. (1993). Religione. En *Enciclopedia delle religioni, vol I: Oggetto e modalità della credenza religiosa*. Jaca Book.
- Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si' sobre el cuidado de la casa común*. San Pablo.
- Francisco. (2018). *Mi paz les doy, mensajes de S.S. Francisco en su visita apostólica a Chile*. Ediciones UC.
- Francisco. (2020). *Carta encíclica Fratelli tutti*. San Pablo.
- González, R. (2020). *¿Para qué vivir? La búsqueda de un sentido y un proyecto de vida trascendente*. Al Viento.

5 Tríptico de la Revolución Francesa: *Liberté, Egalité, Fraternité* (Libertad, Igualdad y Fraternidad).

- González, R. (2021). *¿Por qué sufrir? Un sentido teológico del sufrimiento humano*. Al Viento.
- Juan Pablo II. (1979). *Carta encíclica Redemptor hominis*. Paulinas.
- Juan Pablo II. (2 de junio de 1980). Discurso de S.S. Juan Pablo II ante la UNESCO. *L'Osservatore Romano*.
- Juan Pablo II. (2001). *Carta apostólica Novo millennio ineunte*. San Pablo.
- Margalef, R. (1998). *Ecología*. Omega.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Núñez Hernández, R. y Jaramillo Fernández, P. (2022). *La Educación Religiosa Escolar en colegios católicos: Una mirada desde sus actores*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Otto, R. (2001). *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Alianza.
- Religione. (1953). En *Enciclopedia Cattolica*. Sansoni.
- Weber, M. (1997). *Sociología de la religión*. Istmo.

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 3 de octubre de 2022



EDUCACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA EN CHILE: UNA MIRADA SOCIETAL A LA CRISIS DE LAS INSTITUCIONES

CITIZENSHIP EDUCATION AND RELIGIOUS EDUCATION IN CHILE: A SOCIETAL LOOK AT THE CRISIS OF INSTITUTIONS

Fabián Bravo Vega¹
Universidad de Santiago de Chile

RESUMEN

En el siguiente artículo se reflexiona sobre las correspondencias y tensiones internas de la educación ciudadana y la educación religiosa en el contexto de la crisis de las instituciones en Chile. Para ello estableceremos una relación situada en la modernidad latinoamericana. El argumento central de este trabajo plantea que, en la actualidad, ambas áreas curriculares se encuentran condicionadas por factores estructurales (sociales) que descansan en una narrativa hegemónica sobre la modernidad occidental y que imposibilitan articular tanto el ejercicio ciudadano como la experiencia religiosa desde lo individual hacia lo social. Como estrategia teórico-analítica, se utiliza la categorización de Domingues (2009), que divide la modernidad de América Latina en tres fases. Finalmente, se destacan la importancia de los procesos de individuación en las últimas décadas, el factor generacional, el concepto de postsecularización y la necesidad de recomponer la narrativa moderna occidental para una comprensión más acorde a nuestro contexto sociohistórico.

PALABRAS CLAVE

educación ciudadana, educación religiosa, crisis de las instituciones en Chile, modernidad latinoamericana

ABSTRACT

The following article reflects on the correspondences and internal tensions of Citizenship Education and Religious Education in the context of the

1 fabian.bravo.v@usach.cl

crisis of the institutions in Chile. For this purpose, we established this relationship in Latin American modernity. This work proposes that, at present, both curricular areas are conditioned by structural (societal) factors resting on a hegemonic narrative about Western modernity which make it impossible to articulate both citizen exercise and religious experience from the individual toward the social. As a theoretical-analytical strategy, the categorization of Domingues (2009) of the modernity of Latin America divided into three phases is used. Finally, the importance of the processes of individuation in recent decades, the generational factor and the concept of postsecularization and the need to recompose the modern Western narrative for an understanding more in line with our sociohistorical context are highlighted.

KEYWORDS

citizenship education, religious education, crisis of the institutions, Chile, Latin American modernity

INTRODUCCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

La educación constituye un pilar fundamental para la reproducción de las sociedades, posibilita la transmisión de la cultura y establece los parámetros del cambio sociocultural. En la modernidad ha sido caracterizada desde múltiples direcciones, ya sea como un dispositivo de disciplinamiento institucional orientado a la formación de cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables en el contexto noroccidental (Foucault, 2002), o incluso como una vía de emancipación política, en el caso latinoamericano (Freire, 2005).

Esta función sociocultural reproductiva la instala en un lugar de intersección e interdependencia con otros ámbitos de la vida social, como la economía y la cultura. Basta con mencionar, por ejemplo, la influencia que el industrialismo ha tenido en la educación chilena durante gran parte del siglo XX, introduciendo conceptos propios de modelos fabriles, tayloristas y fordistas en los proyectos educativos (Reyes, citado en Contreras, 2015). Por lo tanto, lejos de ubicarse en tanto esfera completamente autónoma, la educación constituye una clave de entrada para la comprensión de las sensibilidades de cada época.

Bajo este aspecto, en la actualidad, la sociedad chilena se encuentra enfrentando una serie de profundas transformaciones a nivel societal que tienen entre sus principales manifestaciones una crisis de representación, confianza y legitimidad de las instituciones (Bahamondes, 2017). Uno de los indicadores más decisivos de este paisaje dice relación con la baja pertenencia y participación en asociaciones (Encuesta Nacional Bicentenario, 2016). De igual manera, en el plano de la religiosidad, se aprecia una tendencia hacia la desafección de las organizaciones religiosas. En efecto, según la Encuesta Nacional Bicentenario (2021), el catolicismo ha experimentado una drástica disminución en su adhesión e identificación, de un 66% en 2007 a un 42% en 2021. Asimismo, en el mismo lapso, el mundo evangélico también ha sufrido un fuerte proceso de desafiación, de un 18% a un 14%. En consonancia con ello, desde la óptica sociopolítica el

panorama presenta el mismo derrotero: según una encuesta nacional de opinión pública realizada por el Centro de Estudios Públicos (2021), el Gobierno, el Congreso y los partidos políticos se ubican como las entidades que generan mayor desconfianza en la ciudadanía.

De esta manera, en primer lugar, consideramos que una estrategia clave para la comprensión de este fenómeno se encuentra en una problematización centrada en los mecanismos de transmisión y socialización de la religiosidad y de la ciudadanía planteadas desde la educación formal. En segundo lugar, debemos justificar la razón de centrarnos en estas dos áreas del campo educativo. Pues bien, históricamente, religión y ciudadanía constituyen ejes estructuradores del orden social. El primero ha sido conceptualizado, a partir de la sociología clásica, como condición de posibilidad para la formación de las sociedades llamadas tradicionales o premodernas (Durkheim, 2012). En tanto que la segunda corresponde a una noción asociada a la emergencia de la modernidad y la secularización, definida por un nuevo sentido identitario y un tipo de lazo social abstracto basado en la lealtad a la nacionalidad (Déloye, 2004). Por ende, ambos significan vías de entrada para la objetivación de los fundamentos que vinculan a una comunidad y que dan cuenta acerca del estado actual de integración y cohesión de una sociedad.

De allí que nos proponemos relacionar la educación ciudadana (que incluye tanto la Educación cívica como la Formación ciudadana) y la educación religiosa (actualmente conocida como ERE), centrándonos en aspectos de carácter estructural que definen y modelan las claves curriculares de cada área. Nuestro argumento central es que en ambos ámbitos podemos encontrar correspondencias que responden a condicionamientos de orden societal y que, en las últimas décadas, derivan en un “desencaje” entre individuo y sociedad. En el caso de la educación ciudadana, este proceso se asocia a la disonancia público/privado y se manifiesta en la crisis de confianza y deslegitimación de las instituciones políticas observado desde la formación escolar (Muñoz y Torres, 2014). Por su parte, en la educación religiosa la distancia entre lo social y lo individual se asociaría a una crítica transversal

hacia la institucionalidad a causa de casos de abuso y corrupción en las altas esferas eclesiales y por la defensa de una “agenda valórica” en detrimento de otros proyectos de carácter colectivo que incidirían en los procesos formales de transmisión de la fe, los que a su vez impactan en el sentido de pertenencia y adhesión institucional del estudiantado (Bahamondes et al., 2020).

En consecuencia, realizaremos una revisión crítica de ambas áreas curriculares situándolas en el contexto de la modernidad latinoamericana. Para ello utilizaremos como marco sociohistórico la periodización sociológica de José Domingues (2009), quien distingue tres fases: a) “modernidad liberal restringida”; b) “modernidad estatalmente organizada”; y c) “tercera fase de la modernidad”. Haremos especial énfasis en este último momento.

Dicho marco sociológico resulta particularmente valioso para la investigación macrosocietal, pues opera en tanto estrategia teórico-analítica que permite identificar regularidades en la historia de la modernidad, ya sean estas elementos que se interrelacionan y componen una matriz sociopolítica (Estado, sistema de partidos políticos, estructura socioeconómica y actores sociales) (Garretón et al., 2004), o bien como una vía para reconocer las diversas modalidades de organización, clasificación y categorización de los mundos religiosos a nivel latinoamericano: desde la instauración de categorías rígidas, pasando por el pluralismo, hasta la inclasificación propia del tiempo presente (Algranti y Setton, 2022).

Desde esta perspectiva, dicha estrategia permitirá el reconocimiento de la existencia de matrices socioestructurales que han operado a lo largo de la historia y que tienen correlatos en las diferentes esferas de la vida social de nuestro país y el resto de la región. Lo anterior posibilitará encuadrar las tensiones internas de ambos tipos de campos curriculares bajo una clave sociológica común. En términos de estructura, el trabajo comienza destacando la importancia de la religión y la ciudadanía a nivel general y específicamente educativa para la modernidad de América Latina. Luego, se desarrolla un análisis relacional de la educación ciudadana y la educación religiosa

en Chile. Posteriormente, se profundiza en las tensiones propias de la tercera fase de la modernidad para finalmente indicar algunas claves interpretativas a partir de los procesos de individuación de las últimas décadas y conclusiones globales.

RELIGIÓN Y CIUDADANÍA EN LA MODERNIDAD LATINOAMERICANA

Tradicionalmente, América Latina constituye una región que ha sido pensada e imaginada a partir de una narrativa hegemónica de la modernidad occidental, la cual es entendida como un gran marco histórico y civilizatorio desarrollado de manera simultánea en diferentes latitudes (Domingues, 2009, p. 22). Este modelo narrativo ha sufrido un fuerte cuestionamiento desde nuestras sociedades, principalmente ya que establece una visión normativista que configura un régimen hegemónico de historicidad. En este contexto, el proceso de transformaciones inspiradas en el proyecto moderno, la modernización, desarrolla un relato de carácter teleológico en el que el tiempo es el soporte sociocultural que asimila el futuro con la “idea de progreso”.

Por ello, la modernidad es un logro y triunfo occidental, inédito y endógeno, que establece así una hoja de ruta civilizacional ideal (Martucelli, 2020). Esta convicción cristaliza en la tesis que articula Occidente-modernidad-modernización como un gran núcleo analítico y un relato que tiene como protagonista a las sociedades noroccidentales (principalmente las grandes potencias de Europa y, con posterioridad, Estados Unidos) en tanto depositarias de los valores y la superioridad del proyecto moderno, y encargadas de civilizar al resto del planeta.

De allí que, a pesar de la disonancia entre la vida social en nuestra región y la pretensión normativista de los modelos noroccidentales de la narrativa hegemónica occidental, consideramos la modernidad, como clave comprensiva, un marco útil para desarrollar la discusión. Principalmente, porque nos provee herramientas analíticas para la

problematización de aquellos elementos referidos a la instauración, cristalización y mantenimiento del orden social, sus principios constitutivos, así como su impacto a nivel colectivo e individual. En efecto, basta hacer un breve repaso de algunos conceptos propios de la academia, tales como modernidad “barroca” (Morandé, 2017), modernidad con “otra lógica” (Parker, 1996) y modernidad “híbrida” (García-Canclini, 2007) para constatar su presencia central en la producción de conocimiento latinoamericano.

Desde esta visión, la religión en América Latina constituye el eje articulador del lazo social y posibilitador de síntesis entre el mundo indígena y el mundo ibérico, característica de las llamadas sociedades tradicionales latinoamericanas. En este contexto, el rol del catolicismo estará orientado en tanto mecanismo de cohesión y fuerza integradora frente a un tejido social altamente heterogéneo y fragmentado (Amestoy, 2010). Su importancia queda de manifiesto en el papel que cumple en el proceso de transmisión de la fe en la América colonial.

Con posterioridad, la emergencia de la modernidad supondrá el desafío de generar una nueva narrativa cohesionadora, ya no a través de la idea de una monarquía de origen sagrado en alianza con la Iglesia, sino más bien a partir de un nuevo lazo social que configura una “comunidad imaginada” sostenida por la idea de nación y por el reconocimiento de deberes y derechos (Anderson, 1993). En este sentido, conviene precisar cómo la modernidad desarrolla su proyecto adoptando diferentes modalidades sociohistóricas. Es en estas trayectorias donde situaremos el lugar de la religión y la ciudadanía.

Siguiendo con este razonamiento, en la llamada fase “liberal restringida” –la cual se desarrolla desde la consolidación de los proyectos de Estado-Nación en el siglo XIX hasta la década de 1930– la religión institucionalizada (el catolicismo y luego los protestantismos históricos) opera en función de las ideologías predominantes de la época: liberalismo y conservadurismo, tomando como eje crítico su relación con el naciente Estado-Nación. En el contexto de esta disputa, la noción de ciudadanía comienza paulatinamente a instalarse

en tanto nuevo vínculo abstracto entre las personas y las nacientes repúblicas democráticas, y forma parte de lo que Déloye (2004) denomina nacionalismo político: “conjunto de mecanismos sociales y políticos orientados a crear y mantener, en provecho del Estado-Nación, un sentimiento de pertenencia y lealtad cívica suficientemente fuerte como para ser portador de derechos y deberes (asociados a la ciudadanía-nacional)” (p. 70). Bajo esta lógica, la educación ciudadana constituiría un pilar fundamental del mecanismo de asimilación y homogenización nacional.

En cuanto a la segunda fase, la “modernidad estatalmente organizada” –ocurrida desde los años 30 hasta la década de los 80 del siglo XX, aproximadamente–, el acento se encuentra puesto en la capacidad de integración social del Estado con diversas modalidades organizacionales (corporativismo, partidos políticos, movimientos sociales, sindicatos y organizaciones religiosas). En dicha óptica, la religión y la ciudadanía se conceptualizarán a partir de miradas que privilegian lo institucional, ya sea a través de la teoría clásica de la secularización (Algranti et al., 2019) o la conceptualización, también clásica, de la ciudadanía entendida como “aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a derechos y obligaciones que implica” (Marshall y Bottomore, 2007, p. 37). Es interesante mencionar cómo ambas fuentes conceptuales responden a contextos de enunciación muy diferentes a la realidad latinoamericana, sin embargo, su influencia se constata hasta el presente.

Respecto de la tercera fase de la modernidad –ubicada desde mediados de los 80 del siglo pasado en adelante–, cabe indicar que se encuentra definida por el principio de heterogeneidad como rasgo principal de la vida social y la profundización de los procesos de “desencajes” (Domingues, 2009, p. 175), además de un marcado proceso de ciudadanía, es decir, la exigencia de una mayor democratización social. En concordancia con esta descripción, desde la esfera religiosa, con la instalación de la máxima normativa de la diversidad y la pluralidad, se impone la hipótesis del llamado

“fin del monopolio católico” y la visibilización de nuevas formas de espiritualidad en el espacio público (Bastian, 2012). Con todos estos antecedentes, nos encontramos en condiciones de un análisis contextual y situado de nuestra discusión.

ASPECTOS HISTÓRICO-ESTRUCTURALES DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Dentro del esquema que hemos propuesto, en 1912 la educación ciudadana cobra forma como asignatura independiente con el nombre de “Educación cívica”, y sus características esenciales se encuentran en el desarrollo de un civismo centrado en el “el amor a la patria y a la libertad, la abnegación por la familia y por sus conciudadanos, el respeto al derecho y a la justicia, el anhelo de rendir servicios al bien público” (Concha, en Mardones-Arévalo, 2018, p. 64). Este enfoque se enmarca en la construcción de una narrativa nacional, agenciada por parte del Estado, compuesta por hitos, héroes bélicos y emblemas patrios sostenidos en fuertes valores tradicionales.

Un punto de inflexión relevante se da en 1955 con la implementación de la asignatura de “Consejo de curso”, que fue pensada para poner en práctica situaciones relativas a la elección de autoridades y la administración de un gobierno. Después, a fines de los años 60, la “Educación cívica” será asimilada en la asignatura de Ciencias Sociales para luego ser reinstalada como curso bajo la dictadura militar. Con posterioridad, hacia finales de los años 90 se introduce de manera transversal el concepto de “Formación ciudadana”, el cual apela al desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico y la capacidad de formular opiniones (Castro y Holz, 2016).

Por otro lado, los orígenes de la institucionalización de la educación religiosa moderna se enmarcan bajo la dinámica relacional entre Iglesia Católica y el Estado. Durante la segunda mitad del siglo XIX se observan algunos eventos que evidencian una desmonopolización de la educación religiosa católica y, al mismo tiempo, dan cuenta de

un proceso empírico de secularización de la vida social. Nos referimos a una serie de disposiciones jurídico-legales sobre libertad religiosa conocidas como “leyes laicas”, que se materializarán en establecimientos educacionales confesionales protestantes. Posteriormente, esta tendencia será políticamente consagrada mediante la promulgación de la separación entre la Iglesia Católica y el Estado en la Constitución de 1925 (Sepúlveda, 1999).

En este contexto, durante el siglo XX vemos cómo la educación religiosa en general debe saber insertarse en un sistema escolar que sustenta su paradigma en lógicas del industrialismo taylorista, fordista y el capital humano: modelos basados en la racionalidad instrumental que privilegian la productividad y utilizan un lenguaje economicista (Vega, 2020). Es así como, desde 1984, se establece su oficialización a nivel curricular bajo la asignatura de Religión en el contexto de la dictadura militar, dando forma desde entonces a diferentes planes de estudios de inspiración católica y protestante-evangélicas hasta la actualidad.

Teniendo en cuenta este breve panorama temporal en estos dos sectores, observamos algunos patrones comunes que responden a las matrices societales de cada época. Podríamos argumentar que las primeras formas de educación ciudadana e importantes proyectos curriculares de inspiración religiosa privada emergen bajo una matriz que, como dijimos, adscribe a la construcción de una sociedad basada en principios de la modernidad occidental (“liberal restringida”). En el caso chileno, este modelo societal está marcadamente influenciado por el orden portaliano decimonónico, el cual aspira a la formación de una ciudadanía pasiva orientada al mantenimiento del *statu quo* (Mardones-Arévalo, 2018). En esta misma línea de pensamiento, la socialización de la religión se encuentra supeditada a la lógica del binarismo civilización/barbarie, que remite a una dimensión teleológica sobre el progreso moderno. Por ejemplo, para Sarmiento (1973) lo religioso tiene asegurada su función social de sostén y transmisión valórica en la medida en que esté protegido por los auspicios de la modernidad; de lo contrario, el colectivo se expone

a la anomia y a la crisis moral. En efecto, esta razón constituye una condición de posibilidad para la difusión de la educación de origen protestante europeo migrante del siglo XIX, la que será entendida en tanto vehículo de los valores liberales y su proyecto civilizador (Bastian, 2006).

Ahora bien, durante la fase denominada “modernidad estatalmente organizada”, la educación religiosa constituye un ámbito de disputa permanente en Chile. Prueba de ello, es el debate suscitado en 1944 con la llamada “Ley Muñoz Cornejo”, la cual consistía en un proyecto de ley orientado a establecer el catolicismo como único modelo para la enseñanza religiosa en el currículo nacional (Vega, 2020). La reacción por parte de un naciente mundo evangélico-pentecostal daría cuenta de cómo dicha disputa posee su correlato en la esfera educativa con nuevos actores sociopolíticos en formación. Por cierto, este proceso de politización de la sociedad civil encuentra correspondencia en el currículo de la educación ciudadana, con la creación de la asignatura “Consejo de curso” en 1955, anteriormente señalado.

En síntesis, estos ejemplos adscriben a una arquitectura sociopolítica firmemente caracterizada por profundos procesos de modernización: industrialización, urbanización, nacionalización y democratización (Moulian y Osorio, 2014). En esta fase –denominada también “matriz nacional-popular” (Garretón et al., 2004)–, tanto la educación ciudadana como la educación religiosa forman parte de una densa constelación narrativa anclada a las teorías de la modernización, el desarrollismo y la secularización.

EDUCACIÓN CIUDADANA Y RELIGIOSA EN LA “TERCERA FASE DE LA MODERNIDAD LATINOAMERICANA”

Como se ha venido argumentando, la “tercera fase de la modernidad latinoamericana” trae aparejada una serie de desafíos societales particulares que afectan de manera directa las maneras de pensar y hacer la educación ciudadana y la educación religiosa. Para el primer

caso, este diagnóstico puede evidenciarse en investigaciones que constatan una baja progresiva en la inscripción electoral en el segmento etario más joven, pero que contrasta con una activa participación en el espacio público ajena a las lógicas convencionales (Arancibia, 2012). Adicionalmente, en un estudio realizado en estudiantes de 8° año básico se observó una incapacidad para articular los planes y programas con la dimensión de la vida cotidiana, lo que en otras palabras significa que los estudiantes no consiguen imbricar sus intereses personales con los colectivos:

existen algunos conocimientos y ciertas habilidades asociadas como: la capacidad de ser tolerantes, de respetar las ideas ajenas y de trabajar de manera colaborativa. Sin embargo, no logran relacionarlas ni contextualizarlas desde un contexto social más amplio. El estudiantado las valora porque las considera útiles para su formación como individuos, para su crecimiento y bienestar personal, y no porque ellas pudieran contribuir a su formación como ciudadanos y ciudadanas. El eje de la valoración es el individuo y no el aporte que puede realizar ese individuo al resto de la sociedad. (Muñoz y Torres, 2014, p. 239)

El carácter antinómico del panorama descrito puede extrapolarse a nivel curricular, puesto que la tensión interna entre “Educación cívica” y “Formación ciudadana” constituye, a nuestro juicio, el epítome de la condición actual que adolece este ámbito (PNUD, 2021). Con esta premisa podemos sostener que en la educación ciudadana ha prevalecido un modelo centrado en la enseñanza del funcionamiento del sistema político y sus instituciones, en detrimento de una perspectiva crítica y un sustrato reflexivo en el estudiantado:

Investigaciones efectuadas en torno a la formación ciudadana en Chile demuestran que “el espacio y tiempo curricular que ocupan los conocimientos que responden a la racionalidad instrumental sobrepasan con creces a los conocimientos que apuntan a una racionalidad axiológica y comunicativa, como los que aspiran a formar sujetos de derechos” (Magendzo, 2004: 24). Se ha establecido, además, que este componente de la reforma curricular de los 90 es uno de los menos

comprendidos por los docentes y también menos trabajados en las aulas de la Educación Básica (Egaña, 2003). Adicionalmente, el profesorado tiende a entender la formación ciudadana como una instrucción cívica destinada a un ejercicio futuro, coincidiendo con una mayoría de edad y con el aseguramiento de la gobernabilidad; razón por la cual lo que realizan en sus clases los docentes está fundamentalmente dirigido a formar gobernados más que gobernantes (Muñoz, Victoriano y Luengo, 2011). (Reyes et al., p. 221)

De manera paralela, podemos señalar que en la Educación Religiosa Escolar (ERE) encontramos tensiones internas que manifiestan una distancia entre lo que se declara curricularmente y lo que efectivamente se enseña en las aulas, situación que ha llevado a plantear diagnósticos vinculados a una falta de claridad respecto de la definición de su objeto de estudio mismo (Pérez y Olivares, 2013). Así también, se plantea la necesidad de equilibrar la formación doctrinaria propia de cada identidad religiosa con una mirada heterotópica basada en el diálogo interreligioso (Guerrero, 2020), el cual debiese hacer frente al predominio de un modelo pedagógico hermético y una enseñanza hegemónicamente catequista sin mayor alcance ecuménico en establecimientos no confesionales (Sanhueza, 2011). Con todo, consideramos que el ejemplo más representativo de esta lógica antinómica subyacente se encuentra en la desarmonía en torno a la profesionalización de la pedagogía en Religión chilena, la que reconoce la existencia de actores con diferentes niveles de formación en contextos socioeducativos de variado desempeño. Este escenario sumamente heterogéneo y complejo se acentúa si se considera la ausencia de estándares pedagógicos específicos para el profesorado de esta asignatura dentro de la Ley General de Educación de 2009 (Araya, 2018). En breve, dichas tensiones aluden a una condición disociada anidada en la matriz de su estructura curricular.

Resumiendo, es interesante destacar que el principal punto de tensión interna de cada área curricular responde a la necesidad de integrar dos dimensiones estructurantes del individuo contemporáneo: la individual, compuesta por los derechos individuales, el ámbito

privado y la esfera íntima; y la social, configurada por el soporte relacional con las instituciones y el espacio público. Dicho de otra manera, nuestra propuesta considera que la educación ciudadana y la educación religiosa se encuentran bajo una matriz curricular que privilegia una mirada basada en una lógica institucional, lo que impide generar un lazo articulador entre el nivel de la experiencia con el nivel organizacional, acentuando la distancia de lo público y lo privado en calidad de esferas independientes. No se trata de afirmar que el estudiantado sea incapaz de habitar dichas esferas, de hecho, su protagonismo desde 2019 ha sido crucial dentro del llamado “estallido social”. Sostenemos, en cambio, que es el trabajo institucional el que no ha sabido leer e interpretar las nuevas modalidades.

A pesar de todo lo anterior, no podemos dejar de mencionar que en los últimos años se ha observado un esfuerzo importante por actualizar tanto los planes y programas del área de educación ciudadana a la luz de las sensibilidades propias de esta fase de la modernidad latinoamericana consagradas bajo la Ley 20.911. Fruto de estas reflexiones, nuevas perspectivas han cobrado visibilidad en el debate curricular incorporando dimensiones tales como el género, el cuidado del medioambiente, los Derechos Humanos, la interculturalidad, entre otros (Castro y Holz, 2016; PNUD, 2021). En este sentido, hay una diferencia cualitativa relevante frente a la educación religiosa.

INTERPRETANDO LA DISTANCIA ENTRE INDIVIDUOS E INSTITUCIONES EN CHILE

Como hemos venido desarrollando a lo largo de este trabajo, nuestro argumento sostiene que la educación ciudadana y la educación religiosa se encuentran influenciadas por factores de orden estructural, los cuales a su vez remiten a una narrativa hegemónica sobre la modernidad occidental que plantea una determinada idea de ciudadanía (modernización política) y una particular visión de

la religión y su lugar en las sociedades (teoría de la secularización). De allí que, para finalizar, quisiéramos destacar tres aspectos que consideramos pertinentes para una comprensión de las actuales exigencias sociales que enfrentan dichos ámbitos curriculares y su relación con la actual crisis de las instituciones en Chile: a) los procesos de individuación; b) el factor generacional; y c) la noción de postsecularización.

En primer lugar, la mirada sobre la actual condición histórica plantea que, con el retorno a la democracia en Chile, se instala una promesa de democratización social y la primacía del principio de la diferencia en cuanto imperativo normativo. Estas tendencias se enmarcan como rasgos característicos de la que ha sido llamada la “tercera fase de la modernidad latinoamericana” (Domingues, 2009). Se trata de horizontes que, sin embargo, contrastan con diversos mecanismos institucionales e interpersonales que operan en un sentido opuesto (Araujo y Martucelli, 2012).

Esta condición sociohistórica la sitúa Yopo (2013) en el marco de la individualización de las últimas décadas, aunque cabe indicar que dicho concepto no se ajustaría a nuestro contexto, sino que correspondería a una modalidad propia del escenario noroccidental de la llamada “modernidad tardía” (Beck et al., 2001; Araujo y Martucelli, 2012). Con todo, estas transformaciones derivarían en una tendencia hacia una mayor responsabilización de los individuos en el proceso de autoproducción de sí mismos, lo que al mismo tiempo indicaría una disminución de los referentes colectivos como el Estado, la familia, la clase social o el grupo etario. Asimismo, a nivel de subjetividades se observa una serie de transformaciones que inciden en las maneras de vincularnos con las instituciones.

En Chile, la imposibilidad de generar soportes colectivos que sustenten las trayectorias individuales aumentaría y reforzaría las desigualdades sociales (Herrera, 2007), evidenciaría problemas de cohesión social, pérdida del sustento de la democracia, y altos costos en la coordinación de actividades comunes (PNUD, 2009). La convivencia social se vería afectada por la desconfianza, el oportunismo, la desafección y una

sobrecarga en la familia (PNUD, 2000; 2002). En palabras de Lechner (2002), este debilitamiento de la integración social no solo provocaría un daño en el tejido social, sino que también afectaría profundamente la imagen de sociedad que se construyen los individuos. (Yopo, 2013, p. 10)

Siguiendo a la misma autora, de entre las manifestaciones más trascendentales de estos procesos de individuación encontramos la pluralización de referentes normativos que acarrea el declive de modelos e instituciones tradicionales de autoridad que proveen cohesión (Yopo, 2013). De este modo, cabe entonces preguntarse si esta antinomia individuo/sociedad actual que presentan ambas áreas respondería más bien a una cuestión acerca del estatuto epistemológico de la ciudadanía y la religión desde su estructura curricular, es decir, en la manera en cómo están siendo conceptualizadas, sus alcances y límites. Para el caso de la religión, la gran matriz epistemológica que históricamente ha predominado es la teoría de la secularización, la cual tiende a reducir la experiencia religiosa al ámbito íntimo y privado (Donoso-Maluf, 2008). Asimismo, mucho de lo que se enseña sobre ciudadanía todavía se encuentra supeditado bajo un concepto clásico de la teoría política liberal: una membresía a una comunidad política (nación) que confiere deberes y derechos (Marshall y Bottomore, 2007). En ambas nociones, como ya hemos mencionado, subyace una narrativa de la modernidad que adhiere a una lógica noroccidental de superioridad y excepcionalidad que impide incorporar y valorar dinámicas de otros contextos sociohistóricos (Martucelli, 2020).

En segundo lugar, podemos sintetizar que las fricciones internas de cada ámbito curricular demuestran en parte el trabajo de las instituciones para responder a los cambios socioculturales del tiempo presente, el cual contrasta con la dimensión experiencial de los sujetos involucrados, nos referimos al estudiantado y la población juvenil. En efecto, la juventud constituye un grupo social altamente sensible a dichas transformaciones y también ha sido un actor sociopolítico relevante en el actual contexto de crisis institucional. Así lo demuestra un estudio sobre confianza y expectativas de futuro en la sociedad chilena:

las juventudes del país presentan bajos niveles de confianza en las instituciones que integran el sistema social (...) se considera que la percepción del futuro personal de las y los jóvenes, que estaría asociada al bienestar subjetivo individual, es relativamente independiente del bienestar subjetivo social (...) En síntesis, las y los jóvenes tienen una visión optimista de su futuro personal, puesto que confiarían más en sus propias capacidades para el logro de sus propósitos que en agentes externos. (INJUV, 2015, p. 135)

Desde este enfoque, diversas investigaciones dan cuenta del desarrollo, por parte de las nuevas generaciones, de posicionamientos críticos frente modelos de autoridad tradicional tanto seculares como religiosos, destacando la capacidad para configurar modalidades de vínculos con lo sagrado de carácter heterogéneo y versátil. Al mismo tiempo, se constata la elaboración de diferentes sentidos y estrategias para relacionarse con las más variadas formas de organización de la sociedad en general (Parker, 2008; Arancibia, 2012; Romero, 2017; Bahamondes et al., 2020; Bravo, 2020).

Por último, y en tercer lugar, sostenemos que una noción valiosa que puede contribuir a la formulación y recomposición de nuevos relatos convergentes de la educación ciudadana y la educación religiosa es el concepto de postsecularización, el que consiste en:

“la permanencia de comunidades religiosas en un entorno que sigue secularizándose” (Habermas, 2001, 13). Este concepto –con origen en los años 1960 (Greely 1966)– puede ser sintéticamente comprendido en términos de la continuidad de la religión en la vida social contemporánea y la imposibilidad de su reducción a un fenómeno atávico o marginal. Esto incluye el reconocimiento del pluralismo de una esfera pública moderna, donde ni lo secular ni lo religioso tendrían que ser considerados la forma “natural” de la existencia social (Mendieta, 2018; Parmaksiz, 2018; Kaltsas, 2019; Kögler, 2020). Visto de este modo, una actitud postsecular acepta la religión como un componente más de la esfera pública, entre otros de igual valor (Le Foulon et al., 2021, p. 3).

Dicho de otro modo, la postsecularización considera lo religioso como una dimensión constitutiva de la esfera pública, pero que coexiste con otras en un mismo estatus jerárquico. Dicha actitud podría significar un enfoque útil en la medida que se comprenda dentro de la dinámica contradictoria y multifacética que define la actual fase de la modernidad latinoamericana (Domingues, 2009). En efecto, Parker (2008) plantea la existencia de “nuevas ciudadanías” en un contexto de pluralismo religioso:

En el contexto chileno y latinoamericano, los procesos de crecimiento, modernización e integración a la sociedad global han incrementado las variables secularizadoras. Los procesos políticos vividos durante las últimas décadas han transformado la antigua relación entre religión y política y las propias transformaciones del campo religioso han abierto la puerta a una serie de procesos diversos entre ciudadanía y religión. (p. 337)

Lo cierto es que nos encontramos en un momento crucial de nuestra historia en el que pareciera que las categorías y nomenclaturas institucionales no encuentran correspondencia en la dimensión experiencial de los individuos (Algranti y Setton, 2022). Prueba de ello son las formas de politización y ciudadanización inéditos en los últimos años que exceden los marcos de la institucionalidad convencional, así como el crecimiento sostenido de personas que dicen no sentirse identificadas con ninguna religión tradicional, pero que mantienen algún tipo de creencia en fuerzas suprahumanas, concentrándose en los segmentos más jóvenes de la población (Le Foulon et al., 2021).

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, podemos señalar la existencia de la lógica subyacente en los modos en que la educación ciudadana y la educación religiosa han sido pensadas y ejercidas en nuestro país. Dicha lógica puede identificarse con una narrativa latente que ha prevalecido en nuestras sociedades y que ha manifestado fuertes tensiones en la

llamada “tercera fase de la modernidad”. El valor del análisis aquí propuesto para ambas áreas curriculares nos permite comprender de mejor manera sus fricciones y disputas, identificando correspondencias afines a las exigencias y sensibilidades de cada momento societal. En este sentido, las nociones de religión y ciudadanía no solamente representan formas diferenciadas de conocimiento, sino que constituyen fuerzas estructurantes del lazo social.

En ambos ámbitos concluimos la existencia de “desencajes” entre experiencias cotidianas del estudiantado y los esquemas de transmisión educativa institucionales. Urge, por tanto, profundizar el debate orientado a una recomposición narrativa de la modernidad que permita generar propuestas sobre la educación ciudadana y la religiosa capaces de rearticular al individuo y la sociedad, desarrollando una virtud cívica con carácter dialógico, e incorporando la religión como un factor preponderante en la construcción de la ciudadanía.

Lo anterior advierte sobre la influencia de una determinada narrativa societal, la cual, si bien provee coherencia, sentido y significado, choca con las especificidades de cada contexto sociohistórico. Desde esta perspectiva, cuando pensamos América Latina desde la modernidad, el gran problema no reside tanto en el reconocimiento de su singularidad, sino en la valoración de sus consecuencias, lo cual tiende a reduccionismos y lecturas unidimensionales y acríticas que terminan siendo un obstáculo para el análisis y comprensión de la vida social.

A pesar de ello, es importante señalar que en los últimos años se ha constatado un trabajo por enfrentar esta crisis institucional encauzando programas y modelos con un impacto significativo en el aprendizaje del estudiantado, a fin de generar vasos comunicantes entre la dimensión pública y la privada. Queda un largo camino por recorrer todavía.

BIBLIOGRAFÍA

- Algranti, J., Mosqueira, M. y Setton, D. (2019). *La institución como proceso. Configuraciones de lo religioso en las sociedades contemporáneas*. Biblos.
- Amestoy, N. (2010). Ideas para repensar la historia del cristianismo en América Latina. *Teología y Cultura*, 12(7), 1-20.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. FCE.
- Arancibia, K. (2012). Construcción de la ciudadanía a través de la educación cívica: reflexiones sobre el modelo educativo chileno a partir de 1990. *Revista Búsquedas Políticas*, 1(1), 35-65.
- Araujo, K. y Martucelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos (Tomo II)*. LOM.
- Araya, H. (2018). ¿Quiénes son los profesores de Religión Católica? *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i1.26>
- Bahamondes, L. (2017). Institucionalidad religiosa en tiempos de crisis: desconfianza, filiações difusas y búsquedas de sentido en el Chile actual. En A. Vera (Ed.), *Malestar social y desigualdades en Chile* (pp. 227-249). Ediciones UAH.
- Bahamondes, L., Marín, N., Aránguiz L. y Diestre, F. (2020). *Religión y juventud: El impacto de los cambios socioculturales en los procesos de transmisión de la fe*. Ediciones UAH.
- Bastian, J. P. (2012). *La mutación religiosa en América Latina: para una sociología del cambio social en la modernidad periférica*. FCE.
- Bastian, J. P. (2006). De los protestantismos históricos a los pentecostalismos latinoamericanos: análisis de una mutación religiosa. *Revista Ciencias Sociales*, 16, 38-54. <https://www.redalyc.org/pdf/708/70801603.pdf>

- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza.
- Bravo, F. (2020). *Fe en tránsito: Evangélicos chilenos en los tiempos de la desinstitucionalización*. CEEP.
- Castro, L. y Holz, M. (2016). *De la educación cívica a la formación ciudadana: hitos, distinciones, desafíos y propuestas* [asesoría parlamentaria]. Biblioteca del Congreso Nacional. https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=59310
- Centro de Estudios Públicos (2021). *Encuesta Nacional de Opinión Pública*. CEP. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20210428/20210428203501/encuesta_especial_cep_abril2021_anexos.pdf
- Contreras, P. (2015). *Ciudadanía, Formación Ciudadana y Derechos Humanos en el currículum de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío* [tesis de título]. Universidad del Bío-Bío.
- Déloye, Y. (2004). *Sociología histórica de lo político*. LOM.
- Domingues, J. M. (2009). *La modernidad contemporánea en América Latina*. Siglo XXI, CLACSO.
- Donoso-Maluf, F. (2008). El porvenir de una des-ilusión: Hacia un examen pluriaxial de la secularización. *Teología y Vida*, 49(4), 799-835.
- Durkheim, E. (2012). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia y otros escritos sobre religión y conocimiento*. FCE.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, E. (2018). Breve historia de la educación religiosa. *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 139-161. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i1.29>

- García-Canclini, N. (2007). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- Garretón, M. A., Cavarozzi, M., Cleaves, P. Gereffi y Hartlyn, J. (2004). *América Latina en el siglo XXI. Hacia una nueva matriz sociopolítica*. LOM.
- Guerrero, T. (2020). Educación valórica inclusiva y los desafíos de la educación religiosa para ser garante de tolerancia e inclusión social. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.431>
- INJUV (2015). 8ª Encuesta Nacional de Juventud.
- Le Foulon, C., Mascareño, A., Salvatierra, V. (2021). ¿Chile postsecular? La necesidad de una exploración comparada. Puntos de referencia, *Centro de Estudios Públicos*, 579, 1-36.
- Mardones-Arévalo, R. (2018). Educación cívica y construcción de ciudadanía en el Chile de la posdictadura, ¿en qué estamos y para dónde vamos? *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 35, 63-82. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n35-04>
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (2007). *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Martucelli, D. (2020) *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Morandé, P. (2017). *Cultura y modernización en América Latina: ensayo sociológico acerca de la crisis del desarrollismo y de su superación*. Instituto de Estudios de la Sociedad.
- Moulian, T. y Osorio, A. (2014). *Tiempos modernos: fragmentos de historia del Chile contemporáneo 1891-1990*. Ayún.
- Muñoz, C. y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Parker, C. (1996). *Otra lógica en América Latina*. FCE.

- Parker, C. (2008). Pluralismo religioso, educación y ciudadanía. *Sociedade e Estado*, 23(2), 281-353.
- Pérez, L. y Olivares, J. (2013). Formación de profesores de Religión: La cuestión del objeto de estudio de la Educación Religiosa Escolar. *Palabra y Razón*, 3, 7-22. <https://revistapyr.ucm.cl/article/view/186>
- PNUD. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/12-claves-para-fortalecer-la-educacion-ciudadana-en-chile/>
- Pontificia Universidad Católica de Chile y Gfk Adimark. (2016). *Encuesta Nacional Bicentenario: Religión*. <https://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/>
- Pontificia Universidad Católica de Chile y Gfk Adimark. (2021). *Encuesta Nacional Bicentenario: Religión*. <https://encuestabicentenario.uc.cl/wp-content/uploads/2022/01/Encuesta-Bicentenario-2021-Religion.pdf>
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Romero, J. (2017). *Transformaciones del campo religioso. Nuevas expresiones de lo religioso en el mundo juvenil en Argentina, Chile y Uruguay* [tesis de doctorado]. Universidad de Santiago de Chile.
- Sanhueza, R. (2011). *El diálogo interreligioso y ecuménico en espacios de encuentro plurirreligiosos. Estudio de caso* [tesis de magíster]. Universidad de La Frontera.
- Sarmiento, D. F. (1973). *Facundo, o civilización o barbarie*. CEAL.
- Sepúlveda R., M. S. (1999). *El factor religioso en el Código Civil Chileno* [memoria para optar al grado de licenciado]. Universidad de Chile.

- Vega, J. (2020). La presencia de religión en la educación y escuelas chilenas. *Cuadernos de Teología*, 12, e4049. <https://doi.org/10.22199/issn.0719-8175-2020-0002>
- Yopo, M. (2013). Individualización en Chile: Individuo y sociedad en las transformaciones culturales recientes. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 12(2), 4-15. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-254>

Fecha de recepción: 20 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 5 de octubre de 2022



EL VALOR DE LA PERSONA EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR A PARTIR DE LA CRISIS SANITARIA POR EL COVID-19

THE VALUE OF THE PERSON IN SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION FROM THE HEALTH CRISIS CAUSED BY COVID-19

Marco Antonio Fernández Picado¹
Universidad Católica de Costa Rica

RESUMEN

El presente ensayo procura reflexionar acerca del valor de la persona en la dinámica de la Educación Religiosa Escolar (ERE) y en el contexto de la crisis sanitaria por el Covid-19. Si bien es cierto que el sector educativo logró desarrollar habilidades tecnológicas para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia, es necesario interrogarse: ¿Cuál es la importancia de la persona en la dinámica de la ERE en el contexto de la crisis sanitaria? En esta etapa de recuperación resulta significativo analizar el valor de la persona y su dimensión relacional o social desde la naturaleza de la ERE, en cuanto la coyuntura sanitaria evidenció la primacía del contacto interpersonal mediante las tecnologías de la información y comunicación, pero al mismo tiempo se manifestó la necesidad del contacto humano presencial y la convivencia cara a cara durante este periodo. Como un elemento transversal de la Educación Religiosa Escolar, cabe resaltar el valor de la persona y fomentar la sana convivencia desde la escucha activa y la empatía. Dicho planteamiento está en concordancia con la propuesta del Papa Francisco en el Pacto Educativo Global, iniciativa en la que expresa como primer compromiso: la centralidad de la persona en los procesos educativos.

PALABRAS CLAVE

Educación Religiosa Escolar, persona, convivencia, Pacto Educativo Global

1 marcofernandez@ucatolica.ac.cr

ABSTRACT

This essay seeks to reflect, the value of the person, in the dynamics of School Religious Education (ERE in Spanish) in the context of the health crisis caused by Covid-19. Although the educational sector managed to develop technological skills to continue with the teaching and learning processes during the pandemic, it is necessary to ask: What is the importance of the person in the dynamics of ERE, in the context of the sanitary crisis? In this recovery stage, it is important to analyze the importance of the value of the person and its relational or social dimension from the nature of the ERE, as soon as the development of information and communication technologies was evidenced, but at the same time the need for human contact and the importance of coexistence during this period. It should be noted as a transversal element of School Religious Education, the value of the person and promoting healthy coexistence from active listening and empathy. This approach is in accordance with the proposal of Pope Francis of the Education Global Compact, where he expresses as a first commitment: the centrality of the person in educational processes.

KEYWORDS

School Religious Education, person, coexistence, Global Compact on Education

INTRODUCCIÓN

La vida es un proceso de cambio y la historia de la humanidad, y por ende la historia del cristianismo, como comunidad de fe y esperanza, es el resultado de la evolución o la progresión ante las crisis de la vida. A la presente generación le correspondió vivir un evento radical que transformó los modos de vida e incluso los modos de relacionarnos, e interrumpió la situación de confort mundial: la pandemia originada por el Covid-19.

El sector educativo no fue la excepción, ni la vida eclesial, en cuanto la pandemia hizo que la sociedad se replanteara el valor de la cultura humana, entendida según la UNESCO como:

el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (UNESCO, 2006, p. 12)

Ante la crisis, los centros educativos se reinventaron para poder continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollar las habilidades (conjunto de saberes y acciones para resolver problemas) que señala el currículo en las nuevas generaciones. En este sentido, es oportuno preguntarse: ¿Cuál es la importancia de la persona en la dinámica de la Educación Religiosa Escolar (ERE) desde el contexto de la crisis sanitaria?

El presente ensayo pretende reconocer el valor integral de la persona como un ser relacional, en medio de las transformaciones tecnológicas que experimentó el sistema educativo por la crisis sanitaria, de manera especial en la ERE.

DESARROLLO

Para efectos de lectura el presente apartado asume el método eclesial conocido como *ver, juzgar y actuar*, propuesto originalmente en las primeras décadas del siglo XX por el cardenal Cardijn para la Juventud Obrera Católica de Bélgica (Hurtado, 2020). Dicho método, impulsado por el Papa Juan XXIII en *Mater et magistra* (#217-218), sirvió para que en América Latina, desde las distintas Asambleas de las Conferencias del Episcopado Latinoamericano, se impulsara y profundizara con gran impacto en las décadas subsiguientes la acción pastoral regional.

En palabras de Hurtado (2020), dicha metodología puede relacionarse con la pedagogía de Jesús expresada en varios pasajes evangélicos, tal como lo señala en su artículo “El método catequético en la sociedad del siglo XXI”:

En este sentido, el método catequético es conocido como la pedagogía de Jesús, el Maestro, que consiste en ver, juzgar y actuar, pero al que se le suman dos pilares más: revisar y celebrar, propuestos por el Primer Congreso Latinoamericano de Jóvenes en Cochabamba. Al respecto, más que una metodología se considera un estilo de vida y una espiritualidad que celebra el descubrimiento de la presencia de Dios en la historia, la actitud de la persona hacia el cambio y el compromiso de transformación de la realidad (Zurita, 2013). De este modo se empieza a aplicar en sus principales fases por toda Latinoamérica. (pp. 252-256)

Un vistazo por la realidad

El impacto de la pandemia por el Covid-19 evidenció que todo cambia y, por lo tanto, la educación también, con la eventual consecuencia de que es necesario evolucionar, ya que no es pertinente seguir educando como si la historia y la vida fueran estáticas y no dinámicas.

A lo largo de la historia, la educación ha evolucionado desde procesos de instrucción hasta procesos de enseñanza y aprendizaje,

demostrando su carácter dinámico y sistémico. Basados en los aportes de la neurociencia a la educación, Forés et al. (2018) afirman:

Dicho esto, queremos subrayar el hecho de que nuestro cerebro aprende de manera integral y holística. Aunque aquí nos centraremos en los avances del estudio del cerebro, la educación nunca es fragmentada, como no lo es tampoco el ser humano, en la medida en que constituye una unidad psicofísica. Tal como lo ha advertido el neurocientífico Manfred Spitzer, la neurociencia será a la educación lo que la biología ha sido a la medicina. En un futuro próximo, será difícil encontrar principios pedagógicos y prácticas educativas que no estén informados por la neurociencia. (p. 14)

Los procesos educativos también evolucionan en el devenir histórico, junto con el respectivo progreso del conocimiento y, particularmente, de las tecnologías. Se ha afirmado que estamos en una época de cambios que implica un cambio de época, y esto supone necesariamente un cambio en la forma de entender y desarrollar la educación.

Las experiencias educativas desarrolladas a lo largo de la crisis sanitaria a nivel mundial, y de manera particular en la ERE, permitieron rescatar las luces en medio de las sombras que provocó la pandemia a las nuevas generaciones, a las jóvenes generaciones, como lo expresa el Papa Francisco en el segundo compromiso del Pacto Educativo Global (PEG) (2019).

El personal docente, incluido particularmente el de la ERE, realizó acciones para enfrentar la realidad de la pandemia de manera creativa, actitud que está en consonancia con el planteamiento de Forés et al. (2018):

Los nuevos tiempos y las nuevas necesidades educativas requieren, más que nunca, que los profesores nos convirtamos en investigadores en el aula, capaces de analizar y de evaluar con espíritu crítico cómo inciden las metodologías utilizadas en el aprendizaje de los alumnos. John Hattie (2012) lo resume muy bien: “¿Estrategias de aprendizaje? Sí. ¿Disfrutar del aprendizaje? Sí. ¿Estilos de aprendizaje? No”. Nuevos tiempos y nuevas estrategias para aprender y disfrutar el aprendizaje. (p. 47)

El fenómeno de la pandemia hizo que se replanteara el uso de las tecnologías de la información y comunicación de manera colaborativa a los procesos educativos. Poco antes de la pandemia, en numerosas instituciones educativas y de manera puntual en las clases de Religión, los teléfonos móviles y otros dispositivos electrónicos eran prohibidos en las aulas, por ser considerados distractores para el estudiantado.

La crisis sanitaria mundial impulsó de manera contingencial el uso apropiado de las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de una educación de calidad. En este sentido, Reimers (2021) afirma:

Aunque el efecto neto de la pandemia en la educación fue negativo, también hubo algunos impactos positivos. Es importante destacar que los educadores desarrollaron una variedad de innovaciones para mantener las oportunidades educativas durante el periodo de suspensión de la educación presencial. La investigación emergente sobre estas innovaciones está aportando un conocimiento valioso sobre los alcances y las limitaciones de las estrategias de educación digital y sobre las condiciones que apoyaron la innovación creada por los docentes y el uso efectivo de las pedagogías digitales. (p. 4)

De manera similar, Cárdenas y coautores (2022) coinciden desde su investigación sobre la práctica pedagógica durante la pandemia por Covid-19 respecto del impacto del uso de las tecnologías en la mediación pedagógica, cuando expresan:

La tercera es sobre los lineamientos de políticas institucionales, en razón de que estos son considerados como una oportunidad para explorar otros espacios de práctica pedagógica en educación infantil; por ello, surgió la necesidad de hallar escenarios de práctica con infancias cien por ciento virtuales, lo que permite otras experiencias diferentes a las tradicionales con el fin de consolidar saberes sustentados en la realidad (Tozetto et al., 2020) y vivencias significativas a partir de contextos diversos (Jiménez-Quintero, 2020). (p. 37)

Asimismo, el Informe CEPAL-UNESCO 2020 describe el uso de las tecnologías de la comunicación, particularmente mediante plataformas virtuales, tanto sincrónico como asincrónico, durante la pandemia:

Entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que solo 4 países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). A su vez, entre las formas de aprendizaje a la distancia fuera de línea, 23 países realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión. (p. 3)

Dadas estas condiciones, desde un paradigma tradicionalista de la educación, podría considerarse una amenaza para el docente que el estudiantado tenga acceso directo a las fuentes del conocimiento, socializado a través de internet, ya que alumnos y alumnas retomaron su papel de protagonistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ante esta revolución o cambio de paradigma educativo, se evidenció la necesidad del contacto humano en los procesos educativos formales, la importancia de la dimensión relacional, social y trascendente de los centros educativos como espacios para aprender a vivir y compartir, no solo para transmitir conocimientos, instrucción o aprendizajes de oficios para la vida laboral. En esta misma línea es importante resaltar la necesidad de replantear la función de la escuela, según Forés et al. (2018):

La escuela es un espacio privilegiado para la educación, y no el único, pero sí un espacio al que acudir con ganas de aprender, un punto de encuentro de posibilidades para la educación y el aprendizaje. La escuela debería seducir, enamorar. Ser escenario donde todos los días los alumnos, al salir, explicasen en sus casas y entornos qué han aprendido, cómo y para qué, con entusiasmo; y al día siguiente, al llegar a la escuela, contar cómo han aprendido, cómo y para qué, con sus amigos, con sus tutores y con su familia... Si las emociones atraviesan y son la base de todo aprendizaje, qué mejor que tener alumnos contentos, entusiasmados,

porque el tiempo del aula lo aprovechan tanto como el tiempo fuera de ella. (p. 105)

Para cerrar este apartado, es oportuno señalar que, si bien es cierto que durante la pandemia la educación logró superar los nuevos desafíos de manera creativa y efectiva mediante el uso didáctico de las tecnologías, también se evidenció la carencia de instancias para el desarrollo socioemocional, que afectó tanto al estudiantado como al personal docente y administrativo. Es decir, la pandemia resaltó, de manera indirecta, el aspecto social, pero sobre todo humanista de la educación, al denotar la centralidad de la persona en los procesos educativos, máxime en la ERE, que colabora con la formación integral del estudiantado desde la especificidad de los valores y principios cristianos.

HACIA UN DISCERNIMIENTO DE LA COYUNTURA ACTUAL

Después de una breve identificación de la realidad educativa durante la crisis sanitaria, es necesario discernir los hallazgos o aprendizajes de las experiencias desarrolladas en la ERE, para promover su progreso de manera holística y evitar la tendencia a pensar erróneamente que todo regresará a la normalidad educativa previa a la pandemia.

Para iniciar esta fase de discernimiento es oportuno retomar la propuesta pastoral de San Juan Pablo II, en su primera visita apostólica a Centroamérica, en la que señaló una metodología que resulta actual y apropiada para analizar las transformaciones experimentadas a raíz de la pandemia en el campo educativo: “Recordad, para vivir el presente es necesario mirar al pasado, superándolo para el futuro” (Juan Pablo II, 1983). Es decir, la práctica pedagógica utilizada actualmente en la ERE debe ser reflexionada tomando en cuenta las experiencias previas, pero es necesario enriquecerlas con los aportes del presente para proyectarla en las nuevas generaciones.

La crisis de la pandemia implicó procesos de transformación en el área educativa en cuanto se evidenció el uso didáctico de las TIC en

la mediación pedagógica de la ERE. Asimismo, se realizaron nuevas prácticas institucionales que cambiaron las rutinas educativas porque la educación requirió apoyos tecnológicos ante el aislamiento social que conllevó trasladar la mediación pedagógica de la ERE, que se realizaba previamente a la pandemia en las aulas, hacia los hogares del estudiantado, con todas las implicaciones que ello conlleva.

Si bien es cierto que se lograron procesos de transformación digital para mantener los servicios educativos, se manifestó también la urgencia del fortalecimiento y reorganización de espacios para el acompañamiento personal e integral del estudiantado. Tal como se describió anteriormente, la educación en general, y sobre todo la ERE, no se limita a la transmisión de contenidos conceptuales, sino que es una actividad integral que abarca todas las dimensiones de la persona, y de manera particular el aspecto emocional.

Aquí es importante subrayar el aporte de la neurociencia a la educación, en cuanto retoma la visión holística del estudiantado, que incluye la dimensión socioemocional en el aprendizaje:

Las investigaciones en neurociencia y educación demuestran que el proceso de aprendizaje es mucho más efectivo y rico cuando combinamos calidez humana, emociones, buen ánimo, cooperación y elementos sorpresa. (Forés et al., 2018, p. 110)

Desde la ERE, un primer elemento que enriquece la reflexión sobre la actual realidad del sistema educativo a partir de la pandemia es el acompañamiento o la acción pastoral de atender integralmente a la persona estudiante, en razón de su centralidad en todos los procesos educativos. Dicha constatación está en sintonía con la propuesta del Papa Francisco sobre el PEG (2021), en la que exhorta a las personas de buena voluntad a trabajar unidas por la educación mediante siete compromisos, de los cuales el primero hace referencia al valor de la persona. Dicho compromiso está ligado al segundo, referido a la necesidad de adoptar un paradigma pedagógico basado en la escucha y el diálogo atento y respetuoso de las jóvenes generaciones.

En el discurso en el que el Papa Francisco propone el PEG, utiliza tres elementos clave para rescatar la dimensión humanista de la educación: la escucha, el diálogo y construir juntos. Es oportuno citar textualmente su propuesta:

Otro paso es la valentía de invertir las mejores energías con creatividad y responsabilidad. La acción propositiva y confiada abre la educación hacia una planificación a largo plazo, que no se detenga en lo estático de las condiciones. De este modo tendremos personas abiertas, responsables, disponibles para encontrar el tiempo para la escucha, el diálogo y la reflexión, y capaces de construir un tejido de relaciones con las familias, entre las generaciones y con las diversas expresiones de la sociedad civil, de modo que se componga un nuevo humanismo. (Francisco, 2019)

En este sentido, para potenciar la centralidad de la persona en la ERE, el Papa Francisco, desde el PEG, sugiere al personal docente un giro antropológico que permita poner al estudiantado en el centro de la mediación pedagógica gracias al arte de la escucha, enriquecido con el diálogo, evidenciando la urgencia de establecer relaciones de cercanía mediante la empatía, para reconstruir juntos vínculos humanizadores de la sociedad. Es importante retomar, desde la mediación pedagógica de la ERE, la propuesta que el Papa Francisco indica ya en la exhortación apostólica *Evangelii gaudium*, cuando afirma:

Solo prestando atención a quien escuchamos, qué escuchamos y cómo escuchamos podemos crecer en el arte de comunicar, cuyo centro no es una teoría o una técnica, sino la “capacidad del corazón que hace posible la proximidad”. (EG, #171)

Para ampliar su propuesta desde el PEG, el Papa Francisco expone tres lenguajes que permiten humanizar los procesos educativos y, de manera especial, la ERE, al integrar de manera holística la dimensión conceptual, la dimensión emocional y la dimensión pastoral. Esto lo expresa de la siguiente manera:

En este sentido, en algunos países se habla de que está roto el pacto educativo porque falta esta concurrencia social en la educación. Para educar hay que buscar integrar el lenguaje de la cabeza con el lenguaje del corazón y el lenguaje de las manos. Que un educando piense lo que siente y lo que hace, sienta lo que piensa y lo que hace, haga lo que siente y lo que piensa. Integración total. Al fomentar el aprendizaje de la cabeza, del corazón y de las manos, la educación intelectual y socioemocional, la transmisión de los valores y las virtudes individuales y sociales, la enseñanza de una ciudadanía comprometida y solidaria con la justicia, y al impartir las habilidades y el conocimiento que forman a los jóvenes para el mundo del trabajo y la sociedad, las familias, las escuelas y las instituciones se convierten en vehículos esenciales para el empoderamiento de la próxima generación. Entonces sí, no se habla ya de un pacto educativo roto. El pacto es este. (Francisco, 2020)

La pandemia evidenció la crisis educativa al fragmentar de manera más evidente la integralidad de la educación; no basta tener acceso al conocimiento de manera individual o tecnológica, sino que se necesita socializar, aprender a convivir y experimentar la calidez de las relaciones humanas, a escuchar y compartir, ya sea en los momentos alegres como en las dificultades.

En este nuevo contexto social y cultural, la ERE ha de favorecer el humanismo en la mediación pedagógica, promoviendo una educación de calidad, pero con calidez humana. Al respecto, el Papa Francisco enfatiza el papel preponderante de las personas educadoras en la construcción del sentido humanista de la educación en una sociedad dividida por muchos conflictos.

Juntos podrán devolver el lugar merecido al educador y el inestimable reconocimiento por el gran impacto que tienen en nuestras vidas. Así recuperar la merecida posición como en la profesión más respetada de la sociedad. ¡Artesanos de humanidad! ¡Y constructores de la paz y del encuentro! (Francisco, 2016)

Por lo tanto, si todas las personas educadoras son artesanas de humanidad, desde la ERE se puede priorizar la tarea urgente de

rescatar el valor de la persona para fomentar el crecimiento integral del estudiantado y promover una cultura de la paz entre todos los miembros de la comunidad educativa, y consecuentemente en la sociedad local y global.

Después de haber presentado la propuesta del PEG a las autoridades de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2019, el Papa Francisco enfatizó en su video-mensaje de celebración del 75 aniversario de dicha instancia mundial que "... el Evangelio es el mensaje más humanizador que conoce la historia" (Francisco, 2021b).

Cabe tener presente que este giro antropológico de la educación responde a la pedagogía de Jesús mediante la escucha y la propuesta de su mensaje de amor universal que supone el rescate de la dignidad y valor de todas las personas sin ningún tipo de discriminación. Es oportuno resaltar como el Papa Francisco, en el Mensaje enviado a los asistentes del II Congreso de Educación Religiosa de Costa Rica, con motivo del 80 aniversario de impartirse la asignatura en el sistema educativo público (Francisco, 2021a), enfatizó a los docentes el valor de esta pedagogía de Jesús para enfrentar la coyuntura histórica:

En estos momentos de grave crisis, cuando todo parece ponerse en contra, los exhorto a no perder la esperanza, Dios ve vuestra entrega y esta no quedará sin recompensa. En realidad, por más que los conceptos que transmitimos son importantes para los alumnos, es aun más significativo el ejemplo de vida. Los educadores católicos están llamados a ser ejemplo para otros partiendo del encuentro personal con Jesús Maestro, ahondando en las características de su pedagogía divina, e intentando hacerlas vida. (Francisco, 2021a, p. 2)

Así como a nivel eclesial se plantea la conversión pastoral, para efectos del presente artículo se puede parafrasear la propuesta educativa del Papa Francisco como una "conversión pedagógica" aplicada a la ERE que evidencie la centralidad de la persona del estudiante mediante la escucha; se busca compartir la novedosa propuesta de

vida del cristianismo para construir una cultura de la paz y la armonía humanas como focos de la educación.

De ahí, que el docente de ERE está llamado a ser, además de un excelente profesional en su campo, una persona coherente y alegre que invita a sus estudiantes a construir juntos una sociedad más solidaria, justa y equitativa mediante el aprender a ser y el aprender a convivir en un mundo multicultural.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA ACTUAR EN LA ERE

A continuación señalamos algunas propuestas generales que puedan ser analizadas para su posible implementación en la ERE y así evidenciar la centralidad de la persona desde el Pacto Educativo Global planteado por el Papa Francisco.

Desde las ciencias de la educación, se concuerda con la ERE en la importancia de la persona, según lo plantea Pineda (2022):

Dentro de una concepción tal de la educación, el currículo, si bien reconoce un lugar fundamental al mejoramiento de las capacidades cognitivas de los estudiantes, no fija su mirada exclusivamente en ello, pues entiende que dicho mejoramiento solo resultará efectivo y deseable si ello contribuye al crecimiento personal y si está al servicio de un proyecto educativo de carácter humanizador e integral que combina de forma adecuada las dimensiones fundamentales de la persona humana. (p. 10)

Independientemente de los programas de estudio o textos que se utilicen en los distintos contextos educativos, la ERE debe resaltar el valor de la persona, en primer término, del estudiantado, pero también de la persona docente y de todos los miembros de las comunidades educativas. Particularmente, en el caso del sistema educativo costarricense, los programas de estudio oficiales (MEP, 2005) giran alrededor de la persona y, por ello, la primera unidad temática en todos los niveles escolares se enfoca en la dignidad de la persona. Incluso la política educativa de Costa Rica (MEP, 2016), de

manera explícita, propone la centralidad de la persona en el sistema educativo, lo cual coincide con el PEG del Papa Francisco.

La centralidad de la persona en la mediación didáctica de la ERE se manifiesta en el trato cordial, fraterno, respetuoso que la persona docente imprime en su labor diaria con su alumnado. El espacio, los encuentros, momentos o lecciones dedicados a dicha asignatura o son instancias para aprender a convivir en armonía (*Fratelli tutti*) con los demás, con el entorno ecológico y con el Creador.

Para alcanzar estos objetivos globales, el camino común de la “aldea de la educación” debe llevar a dar pasos importantes. En primer lugar, tener la valentía de colocar a la persona en el centro. Para esto se requiere firmar un pacto que anime los procesos educativos formales e informales, que no pueden ignorar que todo en el mundo está íntimamente conectado y que se necesita encontrar –a partir de una sana antropología– otros modos de entender la economía, la política, el crecimiento y el progreso. En un itinerario de ecología integral, se debe poner en el centro el valor propio de cada criatura, en relación con las personas y con la realidad que las circunda, y se propone un estilo de vida que rechace la cultura del descarte. (Francisco, 2019)

El respeto a la diversidad cultural, religiosa, o los distintos estilos de aprendizaje del estudiantado, son indicadores de que la mediación didáctica está en consonancia con la centralidad de la persona. La persona docente está llamada a promover el protagonismo del estudiantado mediante estrategias didácticas que respondan a sus necesidades e intereses y desde una visión flexible de la planificación, escuchar para innovar y contextualizar sus planificaciones en función de la persona estudiante.

Si bien es cierto que las tecnologías de la información y la comunicación, aunado al auge de las redes sociales, demostraron que pueden ser muy útiles en los procesos formativos a distancia, la pandemia evidenció como un efecto colateral la necesidad de la convivencia entre pares, que es el elemento humanizador y socializador de los centros educativos. Por ello el Papa Francisco insiste, desde la

propuesta del PEG, en el valor de la dignidad de la persona cuando afirma:

Primero: Poner en el centro de todo proceso educativo formal e informal a la persona, su valor, su dignidad, para hacer sobresalir su propia especificidad, su belleza, su singularidad y, al mismo tiempo, su capacidad de relacionarse con los demás y con la realidad que la rodea, rechazando esos estilos de vida que favorecen la difusión de la cultura del descarte. (Francisco, 2020)

La educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica habilidades sociales para la sana convivencia, y este punto lo puede asumir la ERE para colaborar con la formación integral del estudiantado, desde un humanismo cristiano que enaltece y promueve el respeto por la dignidad humana

Por la naturaleza de su enfoque, la ERE promueve el desarrollo integral de la persona estudiante con el fortalecimiento de todas las dimensiones, particularmente la dimensión religiosa, espiritual y trascendente del ser humano. Por lo tanto, a pesar de las innovaciones tecnológicas que se implementen en la mediación didáctica de la ERE, debe enfatizarse la centralidad de la persona estudiante para imprimir la esencia del humanismo cristiano y valores que evidencien la cordialidad, el respeto, la solidaridad, la alegría, la empatía como habilidades sociales para una sana convivencia orientada a la construcción de una cultura de la paz.

A partir de los logros alcanzados durante la pandemia, la ERE afronta nuevos desafíos en su tarea de proponer una educación de calidad, pero con calidez humana, sin descuidar la dimensión afectiva, y en los que se fortalezca la vinculación entre los sentimientos y los conocimientos desde la identidad del mensaje cristiano.

Otro desafío para la ERE es aprender a escuchar a las nuevas generaciones para replantear la mediación didáctica, y asumir una relación humanizadora con las tecnologías de la información y comunicación, de manera que se promueva el pensamiento crítico para su uso responsable y que fortalezca el desarrollo de habilidades

sociales para la sana convivencia desde el respeto a la dignidad de toda persona.

REFLEXIONES FINALES

Una vez expuestas las ideas de este breve ensayo, se pueden señalar algunas consideraciones para continuar la reflexión académica sobre la centralidad de la persona en la ERE.

La propuesta del Papa Francisco en el contexto del PEG ha logrado una primera respuesta por las autoridades de la UNESCO en la persona de su subdirectora, Stefania Giannini, quien coincide respecto del valor de la persona ante los cambios ocasionados a raíz de la pandemia por el Covid-19:

Sin docentes bien preparados y dotados de las capacidades requeridas no podemos hacer nada. Como quedó demostrado con la pandemia de Covid-19, ninguna pantalla ni ningún dispositivo remplazará nunca a un docente. El factor humano ocupa el centro del aprendizaje y del éxito de este. (UNESCO, 2021)

Por lo tanto, cabe cuestionarse sobre la urgencia de que la ERE evolucione para promover, además del conocimiento teórico necesario, el desarrollo de la sabiduría enriquecida con la propuesta del mensaje cristiano, para ayudar al estudiantado en la búsqueda de sentido de la vida y a responder las grandes interrogantes de la existencia humana.

Para ello se propone profundizar sobre el desarrollo de la inteligencia espiritual, no solo para afrontar las consecuencias de la pandemia y la progresiva recuperación que conllevará muchos años en afrontarla de la mejor manera posible, sino para rescatar el valor de la persona en la mediación pedagógica de la ERE.

En este nuevo contexto cultural y educativo es necesaria una actitud positiva de la persona docente a fin de que pueda llevar adelante las directrices del Pacto Educativo Global desde su vocación y con

entusiasmo, ya que la educación, como lo reitera el Papa Francisco, “es un acto de amor y de esperanza” (Francisco, 2013).

Si educar es un acto de amor, de ternura y sobre todo de esperanza, como lo plantea reiteradamente el Papa Francisco, la ERE tiene el desafío de ser la pionera en humanizar y darle más sentido personalista a los procesos educativos, ya que la sociedad necesita mejores personas, mejores cristianos, mejores creyentes, mejores profesionales y ciudadanos.

REFERENCIAS

- Cárdenas, D., Hernández, N. y García-Díaz, J. (2022). Transformaciones de la práctica pedagógica durante la pandemia por Covid-19: percepciones de directivos y docentes en formación en educación infantil. *Formación Universitaria*, 15(2), 21-40. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200021>
- CEPAL-UNESCO (agosto de 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Forés, A. et al. (2018). *Neuromitos en la educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma Editorial.
- Francisco. (2013). *Exhortación apostólica Evangelii gaudium*. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium_sp.pdf
- Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si' sobre el cuidado de la casa común*. San Pablo.

- Francisco. (2016). *Videomensaje del Papa Francisco en el IV Encuentro Mundial sobre la Educación*. Dubái, Emiratos Árabes. http://www.archivioradiovaticana.va/storico/2016/03/14/papa_francisco_maestros_son_artesanos_de_humanidad_y_constructores_de/es-1215165
- Francisco. (12 de septiembre de 2019). *Mensaje del Santo Padre Francisco para el lanzamiento del Pacto Educativo Global*. Vaticano.
- Francisco. (2020). *Carta encíclica Fratelli tutti*. San Pablo.
- Francisco. (2020). *Videomensaje en el Encuentro sobre el Pacto Educativo Global*. Pontificia Academia de Ciencias Sociales. https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/february/documents/papa-francesco_20200207_education-globalcompact.html
- Francisco. (2021a). *Mensaje del Santo Padre a los participantes en el II Congreso de Educación Religiosa*. Costa Rica.
- Francisco. (2021b). *Videomensaje del Papa Francisco a la UNESCO sobre el 75 aniversario de su fundación 2021*. <https://www.vaticannews.va/es/papa/news/2021-11/papa-unesco-evangelio-mensaje-mas-humanizador-de-la-historia.html>
- Global Compact on Education. (2021). *Pacto Educativo Global. Vademecum*. <https://www.educationglobalcompact.org/>
- Hurtado F. (2020). El método catequético en la sociedad del siglo XXI. *CIEG*, 41, 252-265.
- Juan XXIII. (1961). *Carta encíclica Mater et magistra*. https://www.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html
- Juan Pablo II. (1983). *Mensaje a los jóvenes de Centroamérica*. Ediciones CECOR.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *La política educativa: La persona, centro y sujeto del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. San José, Costa Rica: MEP.

- Ministerio de Educación Pública. (2005). *Programas de Estudio Educación Religiosa*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Pineda, D. (2022). *Herramientas pedagógicas para reconstruir el Pacto Educativo Global*. Bogotá, Colombia. Edición para el docente.
- Reimers, F. (2021). Educación y Covid-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor. *Serie Prácticas Educativas*, 34.
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*.
- UNESCO. (2021). *El Papa Francisco transmite a la UNESCO el mensaje de los líderes religiosos a los docentes del mundo entero*. <https://www.unesco.org/es/articulos/el-papa-francisco-transmite-la-unesco-el-mensaje-de-los-lideres-religiosos-los-docentes-del-mundo>

Fecha de recepción: 4 de octubre de 2022
Fecha de aceptación: 11 de octubre de 2022

**INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LO COTIDIANO:
UNA EXPLORACIÓN TEOLÓGICO-PRÁCTICA SOBRE LA
IDENTIDAD RELIGIOSA DE JÓVENES UNIVERSITARIAS LATINAS
EN EL CONTEXTO ESTADOUNIDENSE**

***PARTICIPATORY ACTION RESEARCH IN LO COTIDIANO (THE
EVERYDAY): A PRACTICAL THEOLOGICAL EXPLORATION ON
THE RELIGIOUS IDENTITY OF COLLEGE-AGE LATINAS IN
THE UNITED STATES***

Claudia H. Herrera-Montero¹
Dominican University, Estados Unidos

RESUMEN

La teología práctica pone una atención particular a las prácticas de la vida cotidiana de la gente y, por lo tanto, de las comunidades, para poder entender cómo Dios se revela en las particularidades de tiempo y espacio. Este artículo explora la metodología de la investigación-acción participativa en la teología práctica para dar cuenta de las experiencias de vida de estudiantes universitarias latinas en el contexto norteamericano. Comienza con una mirada breve de la investigación-acción participativa, y presenta las cuatro etapas de este tipo de investigación y sus principales resultados sobre la identidad religiosa y cultural de agentes activos de investigación. Asimismo, este trabajo entra en diálogo con la epistemología de la teología latina y mujerista en los Estados Unidos.

PALABRAS CLAVE

teología práctica, teología mujerista, investigación-acción participativa, lo cotidiano, teología latina en los Estados Unidos, identidad religiosa, jóvenes universitarias católicas latinas, Estados Unidos

1 cherreramontero@dom.edu

ABSTRACT

Practical theology gives particular attention to the practices of the everyday or the daily life of the people in order to understand God's revelation in time and space and as critical in doing theology. This article explores the methodology of participatory action research in practical theology in order to articulate on the lived experiences of college-age Latinas in the United States. Beginning with a brief overview of participatory action research, this work presents four phases of research in order to listen to the religious identity and cultural context of active participants or agents of research. This work also engages in conversation and dialogue with critical epistemology from Latina and Mujerista theologies as a way to contribute to the wider theological discourse.

KEYWORDS

practical theology, mujerista theology, participatory action research, lo cotidiano, U.S. Latino/a theology, religious identity, college-age Latina catholics, U.S.A.

INTRODUCCIÓN

En el quehacer práctico teológico se hace un llamado a escuchar la experiencia humana para poder tener un conocimiento idóneo de la verdad. En este proceso se formulan preguntas como: qué pasa, por qué pasa, que debería pasar y ser, y cómo se puede responder a estas interrogantes (Osmer, 2004, p. 4). Estos puntos de partida llaman a un preguntarse sobre la realidad de contextos específicos y, por lo tanto, se centran en experiencias de vida. En este artículo se pone atención en el contexto social y la experiencia de vida de un grupo de jóvenes universitarias de primera generación latina o hispana en los Estados Unidos, para poder comprender su identidad religiosa y espiritualidad. Cabe mencionar que el propósito inicial de la investigación fue realizar una reflexión directa sobre la identidad religiosa de este grupo de universitarias, considerando sus actitudes, devociones y prácticas religiosas. Sin embargo, al comenzar a escuchar las experiencias de vida de las participantes, la identidad religiosa se convirtió en parte de una exploración sobre sus experiencias de vida y contexto social. De hecho, para poder entender la identidad religiosa de este grupo de jóvenes, surgió la necesidad de hacer un alto en el camino y reflexionar sobre la cotidianidad de sus vidas y las de sus familias.

Interesa consignar que en este artículo no se busca presentar ni referirse a la experiencia y el contexto social de todos y todas las jóvenes universitarias de primera generación hispana o latina en los Estados Unidos; este trabajo parte de un estudio de caso en particular, como es la identidad religiosa, la espiritualidad y el contexto social de jóvenes universitarias latinas en el sur de la Florida, cuyos padres emigraron de América Latina, y quienes se identifican como católicas. Algunas de las historias y reflexiones que se compartirán en este escrito han sido tomadas de su manuscrito original (Herrera-Montero, 2017). Cabe resaltar que la identidad religiosa de las jóvenes que se mencionan en esta investigación no depende de su participación en la iglesia local o pastoral juvenil y universitaria. La invitación a la

participación se hizo de manera abierta a mujeres que cursaban su carrera universitaria en el sur de la Florida.

Las observaciones y conclusiones de la investigación que se presentan en este escrito se exponen como un punto de referencia y aporte al extenso trabajo pastoral, de educación religiosa, y/o pedagogía con jóvenes latinos y latinas de primeras generaciones en un contexto estadounidense más amplio. Asimismo, se busca que las observaciones y reflexiones formuladas entren en un diálogo profundo con otros estudios interdisciplinarios de caso, los cuales en ciertos momentos pueden variar por la complejidad y diversidad de las particularidades del contexto social, las experiencias vividas y el sistema de creencias de las diferentes comunidades latinas e hispanas en el continente americano. Este trabajo contribuye a la educación religiosa de una manera indirecta, al ofrecer metodologías prácticas de investigación que puedan abordar las particulares de comunidades diversas y en constante cambio. Es importante tener un conocimiento claro de la comunidad para poder implementar pedagogías o programas que respondan a sus necesidades respecto del encuentro con Dios y lo divino. Este artículo comienza dando una mirada breve a la investigación-acción participativa y, posteriormente, se divide en las cuatro fases de este tipo de estudio aplicadas al trabajo con jóvenes universitarias latinas. En primer lugar, se explicará brevemente cada una de las fases de investigación; y a continuación, se desarrollará la exposición de las conclusiones.

LA PASTORAL UNIVERSITARIA: UN DESCUBRIMIENTO ESPONTÁNEO DEL TRABAJO DE CAMPO CON JÓVENES LATINAS UNIVERSITARIAS

Este trabajo de investigación-acción participativa con jóvenes universitarias de primera generación latina-hispana en Estados Unidos nace en el corazón de la pastoral católica universitaria en el sur de la Florida. Es importante mencionar que la pastoral universitaria en el

contexto norteamericano se ha considerado por varias décadas como el espacio de encuentro entre la misión evangelizadora de la Iglesia y la misión de la educación superior. Es una instancia en que la vida sacramental de la Iglesia se hace presente y se extiende a nuevos espacios de reflexión, conocimiento, acción y acompañamiento de la comunidad universitaria. Este espacio particular de pastoral es diverso y cambiante de acuerdo a las características y valores de su contexto social, y también en relación con las experiencias de vida de las y los integrantes de la comunidad. Asimismo, los miembros de la pastoral universitaria no necesariamente son participantes activos y afiliados en la vida de la Iglesia. Esta comunidad pastoral se caracteriza por un cuerpo diverso estudiantil, docente y administrativo que orienta en conjunto su trabajo hacia la misión educativa. En este espacio nace la misión de la Iglesia en todas sus formas y características, y de una manera idónea se da la oportunidad de escuchar en profundidad y desde el lente del evangelio las experiencias de vida de la comunidad estudiantil y sus circunstancias sociales. Esta labor es independiente de la participación en la vida de la Iglesia institucional y de la identidad religiosa de los miembros que integran la comunidad.

Por otra parte, este trabajo ha sido inspirado en un contexto pastoral universitario en los Estados Unidos en el que se identificó a un grupo de estudiantes universitarias que no solo enfrentan los retos y las esperanzas de esta etapa de juventud universitaria, como es el establecimiento de amistades y de relaciones significativas, el balance entre la vida personal, la académica y la familiar, las nuevas experiencias que trae la independencia, los retos financieros, el cuidado de la salud mental, física y espiritual, entre otros. Este grupo al cual se tiene la oportunidad de conocer a través de un rostro humano, debe afrontar nuevos retos como son el balance entre dos contextos sociales que se mueven paralelos, pero que entran en tensión con frecuencia. Uno de los contextos sociales es *la familia y la comunidad latina e hispana*, en las que los y las jóvenes han crecido, y en las cuales la mayoría de ellos/ellas aprendieron su lengua materna, su fe y su espiritualidad religiosa. El otro contexto es el mundo educativo, y

específicamente el universitario en Estados Unidos, en el cual se han desarrollado las competencias de lectura y escritura, se ha aprendido a estudiar en inglés y se espera asimilar la cultura predominante para llegar al éxito y poder, en cierta manera, triunfar y adaptarse a los modelos y expectativas sociales.

En este caso, la tarea de la teología práctica en un primer encuentro con las jóvenes latinas universitarias no es meramente hablar de su existencia viviendo en las periferias de la cultura estadounidense. La tarea de la teología práctica es entrar en diálogo con las experiencias de su vida cotidiana y las particularidades de sus contextos sociales a la luz de la tradición de la fe para así contribuir de una manera creativa al discurso teológico (González, 2003). El trabajo con jóvenes latinas universitarias de primera generación utilizó el método de investigación-acción participativa en las ciencias sociales y entró en diálogo con categorías de la teología mujerista y feminista latina en el contexto norteamericano, al articular las voces de las jóvenes católicas universitarias como agentes activas de investigación. Es importante resaltar que en el ejercicio teológico práctico de la investigación-acción participativa se considera el rostro humano como agente activo o activa de participación, en lugar de un objeto más de investigación. En este sentido, la investigación es colaborativa y comienza a responder idóneamente a las necesidades y la identidad de la comunidad en estudio.

Una mirada breve hacia la investigación-acción participativa

Existen diferentes perspectivas sobre las raíces históricas de la investigación-acción participativa. Durante las últimas cuatro décadas esta metodología se ha utilizado en Latinoamérica y ha trascendido a diferentes espacios del continente americano (sur, centro, caribe y norte). Como punto de partida, la acción participativa se origina en los primeros trabajos de Paulo Freire en Latinoamérica, en el área de la educación y la colaboración con comunidades marginalizadas en Brasil como forma de acción y cambio social. Su obra proponía

que los trabajadores del campo que vivían en comunidades rurales oprimidas donde no hay acceso a la educación, pudieran convertirse en líderes sociales y voceros de las experiencias de sus comunidades. La idea de esta dinámica era desarrollar una metodología en la cual un cambio social pudiera lograrse de manera idónea al pensar, primero, en puentes de alfabetización y educación de las comunidades. Segundo, sus líderes podrían hacer trabajo con otros colaboradores (investigadores) externos, en el proceso de discernir y analizar cuáles eran las necesidades y circunstancias de su misma comunidad.

El trabajo de Myles Horton y John Gaventa dio inspiración a las primeras experiencias de investigación-acción participativa en Norteamérica, pero fue realmente Paulo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido*, traducido al inglés en 1970, quien animó esta metodología en los Estados Unidos. Herr y Anderson corroboran que esta investigación ayuda a identificar *temas generativos* o *problemas de vital importancia* que deben ser abordados por una comunidad (2005, p. 15). Esta tarea tiene dos propósitos: Facilitar el proceso en el cual las y los participantes (usualmente adultos) puedan: (a) adquirir un acceso a la verdad o el conocimiento; de manera que (b) se integren en la conversación y formen parte de un cambio social como agentes activas y activos (Herr y Anderson, 2015). En el ámbito de la pastoral universitaria, cuando se tiene la oportunidad de caminar con el personas humanas, escuchar sus historias de vida e integrarlas a la vida comunitaria, se da la oportunidad de responder de manera idónea a las necesidades de esta comunidad. McTaggart argumenta que la colaboración es fundamental en la investigación-acción participativa (1994, p. 314). Esta característica le da al proceso de escucha y reflexión una dimensión social que va más allá de metodologías investigativas unilaterales en las que solo un grupo, por lo general en posición de poder, está a cargo de enseñar, revelar o articular la verdad sobre las prácticas cotidianas de las comunidades.

Conde-Frazier, en su trabajo con la investigación-acción participativa, argumenta que “la teología práctica que se enfoca en la justicia requiere vivir en las márgenes entre Dios y las personas. Se

crea un espacio en el que no se anuncia o denuncia, sino que por el contrario se trabaja para traer prácticas alternativas en la búsqueda de maneras más humanas de vida” (2012, p. 240). En el proceso de escucha, “se aprende a observar, recolectar información, analizar o darle significado a la información, pensar críticamente, imaginar y sintetizar la información, para poder tener una visión y llegar a la acción” (Conde-Frazier, 2012, p. 240). La práctica de integrar a las personas en la articulación de su propia historia de vida, de sus retos y esperanzas, es lo que Conde-Frazier llama “investigación encarnacional” (2012, p. 240): una investigación que se basa no solamente en estadísticas, sino que se hace humana al abrirse a la revelación y el propósito de Dios a través de las historias de vida de las personas. Así es como nace este trabajo de acción participativa en un ambiente pastoral universitario en el que se aprende a escuchar el latido del corazón de la comunidad y a responder a este de manera profética e idónea.

Participantes activas de investigación

En el caso de la acción participativa, las y los participantes toman el rol de colaboradores activos en el proceso de articulación, evaluación y acción de la investigación. Gaventa se refiere al proceso de acción participativa como un ejercicio que rompe el esquema de distinción entre el investigador y el investigado, de manera que la creación de nuevo conocimiento se revele por la misma participación de la gente (Sanoff, 2000, p. 62). En esta línea de ideas, los participantes se convierten en sujetos activos, en vez de objetos de investigación. Elizabeth Conde-Frazier sugiere que cambiando la asimetría de *sujeto-objeto* a *sujeto-sujeto*, se puede crear un mayor impacto social de la investigación, ya que se les da a las personas la oportunidad de participar activamente en rutinas diarias relacionadas con la familia, el sistema de salud, la educación, la vida política y las otras áreas de la sociedad (2012, p. 236). Asimismo, la práctica o *praxis* de acción-participación abre los horizontes de la metodología de investigación y

la humaniza. El investigador es llamado a ocupar el rol de facilitador o facilitadora de un diálogo y una colaboración orientados hacia la reflexión y acción *en conjunto*. Este es un proceso de intensa escucha por parte del facilitador, quien debe estar abierto a lo que significa la flexibilidad de la investigación-acción participativa y al surgimiento de temáticas inesperadas generadas a consecuencia del trabajo con experiencias de vida en tiempos y espacios reales.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA CON JÓVENES UNIVERSITARIAS LATINAS

En una investigación sobre el contexto social, la identidad religiosa y la espiritualidad con jóvenes universitarias católicas de primera generación hispana-latina en los Estados Unidos se utilizó la metodología de investigación-acción participativa. Este proceso buscó articular los “valores, símbolos, ideas y otros vehículos conceptuales que les ayudan a descubrir o redescubrir un significado escondido o realidad que las conecta a Dios” (Rodríguez, 2004, p. 319). Con este propósito se busca reflexionar sobre su propia espiritualidad e identidad como mujeres de descendencia latina en los Estados Unidos, tema que ha sido parcialmente abordado por la academia y la Iglesia en el siglo XXI. Este proceso de escucha fue conducido en cuatro fases de investigación: la *primera fase* se basa en el comienzo del trabajo de campo, partiendo con la invitación una a una de las participantes y los pasos iniciales de escucha del contexto social. La *segunda fase* se centra en la implementación de un *cuestionario preliminar* en la primera sesión de grupo con las participantes de la investigación; en esta sesión se busca identificar categorías o *temas generativos*² iniciales. En la *tercera fase* se introduce el protocolo de entrevistas una a una de las jóvenes en el proceso de investigación. En esta fase

2 En la investigación-acción participativa, los *temas generativos* (generative themes) buscan generar observación, reflexión y una acción inicial.

de la investigación-acción, las participantes activas se reunieron por un periodo de una hora con la investigadora para reflexionar sobre los *temas generativos* que salieron a la luz en la segunda fase. Esta fase requiere los procesos de grabar y transcribir las entrevistas, así como analizar los nuevos temas generativos que emergieron en la investigación. Es importante mencionar que, para esta fase, en la gran mayoría de las ocasiones se tiene en cuenta la utilización de un programa especializado de transcripción de entrevistas, consistió en formar un *grupo de enfoque (focus group)* con el fin de discutir las conclusiones de la investigación. Este es un espacio para que las participantes puedan observar, reflexionar y clarificar los resultados principales de la investigación. Esta fase es clave en la investigación, puesto que afirma el rol de las participantes como agentes activas en el proceso y, asimismo, genera nuevos temas que pueden ser abordados por la misma investigación o en diálogo con futuros estudios de acción participativa. A continuación, se hará un breve recuento de cada una de las fases de investigación y sus resultados. Es importante mencionar que todo el proceso de investigación esta transcrito en su documento original.

PRIMERA FASE: INVITACIÓN DE LAS PARTICIPANTES Y ESCUCHA INICIAL DEL CONTEXTO SOCIAL

En este proceso se escogió realizar la investigación en universidades locales en Miami, Florida, las cuales se caracterizan por servir en gran mayoría a un cuerpo estudiantil de descendencia hispano-latina. Se pensó invitar a un grupo de 25 a 30 mujeres, estudiantes universitarias entre los 18 y 29 años, que se identificaran como mujeres latinas, nacidas o criadas en los Estados Unidos, y cuyos padres o familias inmediatas inmigraron a ese país. En cuanto a la identidad religiosa, se invitó a participantes que se identificaran como católicas, independientemente de su afiliación o participación en la iglesia local o pastoral universitaria. La invitación fue extendida no

solo en el contexto de la pastoral universitaria, sino también a través de una comunicación formal por parte de la dirección de programas académicos y el cuerpo docente de la universidad. Igualmente, la invitación fue extendida de manera informal persona a persona.

En esta fase, las participantes que expresaron interés en la investigación recibieron una invitación formal a ser participantes activas. Asimismo, se les invitó a diligenciar un consentimiento de participación con la junta de investigación institucional de la Universidad encargada de supervisar la investigación³. Este protocolo tiene como objetivo proteger la identidad y confidencialidad de las participantes. Al diligenciar el formulario de consentimiento, la junta de investigación institucional sugirió cambiar los nombres de las participantes por códigos o números. Sin embargo, la codificación o numeración no necesariamente se alinea con el propósito de una investigación en la que participan agentes activas de investigación. Después de reflexionar sobre la originalidad del proceso de acción participativa, y considerando las implicaciones relacionadas con la identidad y confidencialidad de las participantes, se decidió no asignarles códigos o numerales; en la sesión inicial se discutió con las participantes la idea de usar, escoger e imaginar nombres de las diferentes devociones marianas de Latinoamérica.

Este ejercicio trajo creatividad al proceso de investigación. Permitió que las participantes no solo se conectaran con sus raíces y país de origen, sino también con devociones populares que son importantes para algunas de ellas y sus familias. Algunas de las participantes propusieron usar los nombres de las devociones populares en vez de los nombres oficiales. Por ejemplo, una participante escogió *Cachita*, el nombre popular de Nuestra Señora del Cobre, patrona de Cuba; otra participante escogió *Rosita*, referido a Santa Rosa de Lima, primera santa dominica de las Américas. Estos y otros nombres se

3 El nombre oficial del departamento que aprueba el proceso de investigación en la Universidad supervisora es el IRB (Institutional Review Board en St. Thomas University, Miami, Florida).

entregaron como propuesta a la junta de investigación institucional de la Universidad en la que se condujo la investigación-acción participativa.

SEGUNDA FASE: IMPLEMENTANDO EL CUESTIONARIO INICIAL

El protocolo inicial se basa en la implementación de un cuestionario con preguntas biográficas relacionadas con la identidad religiosa y el contexto social. Este fue implementado con anticipación con tres participantes, las cuales ofrecieron retroalimentación sobre la claridad de las preguntas. Este ejercicio inicial permitió hacer cambios al lenguaje y estructura de algunas de las preguntas. Las preguntas del cuestionario que se modificaron fueron las que se referían a términos específicos de la tradición católica.

Es importante mencionar que dos tercios de las participantes nacieron en los Estados Unidos, y un tercio en sus países de origen; estas últimas inmigraron con sus familias en su niñez, crecieron y fueron educadas en los Estados Unidos. Las regiones y países de origen mencionados fueron el Caribe (Puerto Rico, Cuba y República Dominicana), Sudamérica (Argentina, Chile, Perú, Colombia y Brasil) y Centroamérica (Nicaragua y El Salvador). La mayoría de las participantes señalaron que mantienen los lazos familiares y haber visitado, aunque sea una vez, sus países de origen. Asimismo, la mayoría de las participantes reportaron haber crecido en familias provenientes de países de Latinoamérica, utilizar el idioma español en el día a día y asistir a instituciones educativas durante su etapa de crecimiento en la jurisdicción del condado de Miami Dade en el sur de la Florida.

Los resultados de los cuestionarios iniciales revelaron que la familia, la espiritualidad cotidiana y el lenguaje, incluyendo los dichos o expresiones lingüísticas particulares, son *temas generativos* fundamentales en la construcción de identidad de las participantes.

Respecto del lenguaje, todas las participantes reportaron que el español es fundamental para relacionarse y establecer lazos afectivos con familiares y miembros de la comunidad local. Asimismo, más de la mitad del grupo expresó que el español es vital en su espiritualidad diaria e identidad como mujeres católicas. Sin embargo, la mayoría de las participantes del grupo se sienten más cómodas hablando inglés en la esfera pública. Respecto de la familia, las participantes mencionaron la figura femenina o el rol de la madre o abuela como influyente en su identidad como mujeres católicas y jóvenes universitarias. En este artículo se darán ejemplos de algunas prácticas populares mencionadas en las entrevistas individuales.

TERCERA FASE: EL PROTOCOLO DE ENTREVISTAS ES ENTRAR EN DIÁLOGO CON EL ROSTRO HUMANO

En esta fase se da la oportunidad de entrar en diálogo con las particularidades del contexto social de cada una de las participantes, mientras se aprende a escuchar. Cabe mencionar que todo el trabajo de campo tuvo una duración de un año académico, incluyendo el verano. Uno de los mayores retos de las entrevistas individuales fue tratar de hacer coincidir los horarios y la disponibilidad de las participantes. Además de ser estudiantes universitarias, asumen fuera de las aulas otros retos y actividades relacionadas con objetivos financieros, laborales, familiares y personales. Este ejercicio le dio la oportunidad a la investigadora de reflexionar acerca de la manera en que el estudiante del siglo XXI no es el mismo de hace unas décadas. Una de las características de la investigación-acción participativa es la apertura del o la investigadora a trabajar con seres humanos en constante cambio en el tiempo y el espacio. En esta etapa, un grupo pequeño no pudo participar en las entrevistas por cambios extraordinarios en sus vidas que les impidieron continuar con el protocolo de la investigación.

Grabando y transcribiendo palabras que mueven el corazón humano

El registro y la transcripción de las entrevistas individuales con las participantes revelan los sentimientos y la capacidad de expresar lo que mueve el corazón humano⁴. El proceso de tomar nota de historias que vienen del corazón de la gente, significa registrar sentimientos o la gracia de Dios y el poder del Espíritu de Dios dentro de su gente y con su gente (García-Johnson, 2009, p. xvii) como participantes y colaboradores en el proceso de salvación; no simplemente receptores y receptoras de un plan unilateral. El ejercicio de invitar a las participantes a compartir la manera como Dios se revela en sus vidas, a través de preguntas abiertas, abre el espacio para aportar a la reflexión acerca de lo bueno, lo hermoso y lo verdadero de la vida cotidiana.

Las voces y narrativas de las participantes fueron transcritas manualmente debido a que todas las conversaciones relacionadas con la identidad, la espiritualidad y las prácticas religiosas populares de las participantes fueron en *spanglish*⁵. Carmen Nanko-Fernández utiliza la epistemología *spanglish* para explicar el significado de la *latinidad* y abordar la dinámica que existe entre identidades múltiples e híbridas. Su trabajo argumenta que no existe el y la típico/a latino/a (Nanko-Fernández, 2010). Aponte se refiere a la espiritualidad en *spanglish* o *spanglish spirituality* como las “expresiones contextuales de lo cotidiano” (Aponte, 2012, p. 108). Las narrativas e historias orales grabadas no solo en el corazón de la investigadora, sino técnicamente en un dispositivo de grabación a través de un formato MP3, no pudieron ser transcritas por un programa que está diseñado para operar solo

4 Sentimiento viene de la palabra sentir. Por el propósito de este trabajo, el término sentimientos se ha explorado desde la perspectiva de la estética teológica o de aquello que mueve el corazón. Tema abordado por Alejandro García-Rivera (1990) en la estética teológica y las dimensiones de lo bueno, lo hermoso y lo verdadero.

5 El término *spanglish* se ha adaptado como una palabra popular para referirse a la mezcla de los dos idiomas en una sola conversación. No es el uno o el otro, sino ambos en una nueva identidad lingüística. De hecho, el término no tiene traducción. *Spanglish* también se ha usado en la teología latina norteamericana como una categoría o epistemología que aborda la complejidad de múltiples identidades. Ver Nanko-Fernández (2010).

con un idioma a la vez y con una serie de preguntas sistematizadas. En pocas palabras, el programa de entrevistas cualitativas no estaba diseñado para procesar y transcribir el *spanglish*. Por esta razón se decidió transcribir las expresiones contextuales de lo cotidiano de las participantes manualmente. Esta experiencia no solo entra en diálogo con fuentes teológicas, sino que además abre la discusión sobre los programas de investigación sistematizados que no han sido diseñados para responder a las múltiples dinámicas e identidades de los diversos contextos. En este caso, fue necesario escuchar cada palabra, frase y pausa entre estas para encontrar un profundo significado, y no la mera decodificación de una u otra palabra. Este ejercicio fue un momento de gracia en el que se aprendió a encontrar significado en los espacios liminales y en la disonancia de dos lenguajes juntos cargados de identidad.

Latinas articulando y participando en *lo cotidiano*

La teología práctica se enfoca en las prácticas de la vida diaria y en la cotidianidad de la gente. En la teología latina contemporánea norteamericana, la epistemología de *lo cotidiano* se ha explorado más allá de una expresión coloquial, ya que se ha convertido en una categoría metodológica en el discurso teológico. Loida Martell-Otero argumenta que el día a día es una categoría epistemológica y hermenéutica que puede ser llamada “teología del hogar y desde la calle” (2004, p. 135). En este trabajo se explora *la teología del hogar y desde la calle* como un marco de referencia para entender la espiritualidad en la relación que existe entre las participantes y ellas mismas, sus familias y comunidad y Dios. Escuchar las experiencias de la vida diaria de las participantes fue clave para articular lo cotidiano y, asimismo, para poder involucrarlas como agentes activas y protagonistas de su propia historia y proyectos de vida.

En su texto *Hispanic Women: Prophetic Voice in the Church* (Mujeres hispanas: voz profética en la Iglesia), Ada María Isasi-Díaz y Yolanda Tarango resaltan que el hacer teológico es un proceso

comunal y que son las experiencias de vida de la gente las que le dan luz al proceso teológico. Del mismo modo, en su trabajo afirman que se hace teología por y con otras mujeres con quienes se participa en la lucha por la liberación de aquellas categorías que ponen en cuestión una vida más justa, plena y humana (1988, p. 9). Escuchar a las participantes de la investigación no se reduce a escribir lo que se observó a simple vista basado en las propias percepciones; es haber tomado el tiempo requerido para “imaginar diferentes maneras de vivir, de ser y de relacionarse” (Nanko-Fernández, 2015, p. 21). Estas diversas maneras de vivir fueron grabadas en las narrativas e historias orales compartidas durante las entrevistas individuales.

Igualmente, es importante considerar que la teología latina considera relevantes las historias de las mujeres y sus generaciones, las experiencias de supervivencia de sus comunidades hispanas, así como la tensión que se vive en las márgenes de la cultura dominante como elementos importantes de liberación. Ivone Gebara resalta que *lo cotidiano* es el marco metodológico para reflexionar sobre las historias de la vida diaria de las mujeres, lo que supone un profundo enfoque en “la lucha de vivir hoy, de buscar trabajo, cocinar, bañar los niños, lavar la ropa, intercambiar gestos de amor, buscarle significado a la vida” (2002, p. 205). Cuestionar y reflexionar sobre el día a día de una persona individual también implica reflexionar críticamente en las categorías básicas de vida y supervivencia de un colectivo. La antropología y la teología mujerista (Isasi-Díaz, 1996) proponen enfocar las categorías básicas de supervivencia como punto de partida de la reflexión y la acción teológicas.⁶ Asimismo, proponen un cuestionarse y actuar sobre lo que significa sobrevivir respecto de la búsqueda de vivir una vida más justa, plena y humana.

6 Ver Isasi-Díaz, A. M. (1996). *Mujerista Theology: A Theology for the Twenty-First Century*. Este trabajo fue publicado hacia la misma época en que la teología feminista africano-americana (Womanist theology) comenzaba a tener más auge. La terminología *mujerista* permitió distinguir esta teología de la teología feminista al traer las experiencias vividas y la situación social de las mujeres latinas-hispanas en el contexto dominante.

Este trabajo utiliza la metodología de acción-participativa dentro del marco de lo cotidiano de una manera intencional. Conde-Frazier analiza la relación que existe entre el marco metodológico de lo cotidiano y la investigación-acción participativa como una oportunidad para comenzar a situar el trabajo con las comunidades latinas por fuera de las teologías y las categorías dominantes de la colonización (2012, p. 235). Es por esto que es importante resaltar el rol de las jóvenes latinas como agentes activas del proceso de investigación. Asimismo, es necesario considerar sus experiencias de vida para poder imaginar las particularidades de sus comunidades, de manera que se pueda ver con claridad aquellos fenómenos que afectan a sus rutinas y relaciones diarias con el entorno que las rodea. Esta dinámica no está separada de la identidad religiosa de una comunidad. Por el contrario, las dinámicas de la vida diaria de las generaciones latinas en el contexto norteamericano tienen una relación directa con la manera como las jóvenes entienden y se relacionan con Dios. Preguntas como *quiénes somos, en qué creemos, por qué lo creemos y cómo lo practicamos* (Isasi-Díaz y Tarango, 1988, p. x) son relevantes en el proceso de escucha y diálogo con el rostro humano que posee una experiencia de vida.

Jóvenes latinas universitarias en acción-participación

En esta sección, parte de la tercera fase de la investigación, se hizo uso de categorías importantes de la *teología mujerista y latina*, la cual resalta las experiencias vividas de las mujeres latinas en la reflexión teológica. Este lente teológico se usó como punto de partida al articular temas importantes que salieron a la luz durante el proceso de investigación con jóvenes latinas universitarias. Ada María Isasi-Díaz propone tres categorías clave en las experiencias de vida de las mujeres latinas: *La familia / la comunidad, La lucha y Permítanme hablar*. Estas categorías no solamente resaltan los espacios primordiales de identidad de la mujer latina, sino también cuestionan toda forma de opresión y hacen un llamado a una mejor calidad de vida y dignidad humana.

I. LA FAMILIA/LA COMUNIDAD: IGLESIA DOMÉSTICA

Esta categoría nos recuerda la dimensión social de la vida diaria y las relaciones de igualdad humanas como aspectos centrales de la imagen trinitaria de Dios. Durante la fase de las entrevistas (o sesiones una a una), todas las participantes nombraron a la familia no solo como el primer espacio donde se forjó su identidad como latinas, sino también como el primer lugar en el que aprendieron a entrar en una relación con Dios a través de diferentes actitudes, expresiones devocionales y prácticas de fe vividas en casa. Todas las participantes se identificaron como católicas y creyentes no por el hecho de pertenecer a una parroquia o iglesia local y demostrar conocimiento de los dogmas y las enseñanzas de la religión católica; por el contrario, todas las participantes relacionaron su identidad como mujeres católicas con aquellas prácticas, actitudes, valores y devociones que aprendieron y están presentes en el espacio privado de la casa y de su familia o comunidad.

Abuelas, casa de Dios

La mayoría de las participantes del grupo mencionaron el papel fundamental que tuvieron sus abuelas en la enseñanza de la fe y como modelos de esperanza, servicio, justicia, fortaleza y resiliencia. En este sentido, el catolicismo representa para estas jóvenes latinas en Estados Unidos aquellas prácticas que se observaron, mencionaron o practicaron en casa durante su niñez hasta el día de hoy. Todas las jóvenes latinas entrevistadas señalaron que las prácticas, devociones y actitudes que se observaron, mencionaron o practicaron en su niñez y en la actualidad, están presentes en el día a día y son recordadas particularmente en momentos difíciles. “Mi abuela...she would take me to any procesión...and teach me, teach me how to pray, how to sing...always!”⁷ menciona Rosa de Lima, recordando a su abuela. “My grandma says always: ¡Que el Divino Niño te proteja!...What

7 “Ella, mi abuela, me llevaba a las procesiones...y me enseñaba, me enseñaba cómo rezar, cómo cantar.”

you have, you share it!”⁸, señala Milagros al recordar no solo la importancia de la bendición de su abuela, sino también su llamado a la acción y servicio en la comunidad.

Mamás como mujeres de Lucha

El fin de la propuesta inicial de investigación era poder aprender sobre la identidad religiosa y la espiritualidad de las jóvenes latinas universitarias. Todo el proceso de investigación reveló que Dios y la espiritualidad de las participantes se hacen presentes en el momento de comenzar a entrar en la particularidad de sus contextos de vida. No fue posible comenzar a dialogar sobre sus prácticas, actitudes y devociones religiosas sin antes escuchar las historias de sobrevivencia de sus familias en una tierra extranjera lejos de casa. Una de las conclusiones de este proceso de investigación revela que la identidad de fe de las jóvenes participantes es el resultado de su historia de vida y la de sus familias en los Estados Unidos. Las historias y recuerdos compartidos por las participantes reflejan familias que inmigraron a los Estados Unidos en busca de mejores oportunidades, y que esa búsqueda no ha sido fácil.

La mayoría de ellas reportaron con gran orgullo que sus figuras maternas y paternas trabajaban en labores domésticas de limpieza, de servicios, construcción, ventas y otros trabajos de mano de obra. Asimismo, todas las participantes afirmaron ser la primera generación que ingresaba a la universidad. En este caso, el éxito se convierte en un acto colectivo y es el fruto de los esfuerzos en comunidad, oración en comunidad y sobrevivencia en comunidad. “My mother... ella es la única de diez hermanos que pudo llegar y quedarse aquí y mantener a sus dos hijos sola, and I think it is time I repay her and make her proud of me and all the effort she has put for me”⁹. Estas son las palabras de Merced cuando se refería a los esfuerzos

8 “Que el Divino te acompañe! ¡Recuerda compartir de lo que tienes!”

9 “Mi mamá... ella es la única de diez hermanos que puedo llegar y quedarse aquí y mantener a sus dos hijos sola, y yo pienso que es el momento de remunerarle y hacerla que se enorgullezca de mí por todos los esfuerzos que ella ha hecho por mí”.

de su madre; es un claro ejemplo de lo importante que son para este grupo los valores de la responsabilidad y el compromiso con una familia que lo ha dado todo para sacar a sus hijas o nietas adelante. La mayoría de las participantes expresaron un gran compromiso con sus familias, particularmente por el hecho de ser las primeras en ingresar a la universidad, obtener un título universitario y trabajar sin cansancio para poder retribuirles todos sus esfuerzos. La mayoría de ellas reportaron estudiar carreras universitarias relacionadas con las leyes, la salud y las comunicaciones.

2. LA LUCHA POR SOBREVIVIR: Y ALLÍ ESTÁ DIOS

Esta categoría se conecta directamente con la historia de vida de la comunidad y las familias de las participantes. La lucha, en la perspectiva mujerista, es fundamental porque reconoce los retos, sufrimientos, el dolor y la injusticia en contextos de sobrevivencia. Sin embargo, la teología mujerista afirma que estas situaciones no definen la identidad de la comunidad latina, sino por el contrario, resaltan el poder de la redención humana al enfrentar el paso por esta vida. En la lucha nace la esperanza y, por ende, nuevas expresiones de fe que sostienen a la comunidad. En esta investigación, la lucha interpretada como *fiesta* se expresa mediante los símbolos y rituales que nacen y se recrean en espacios sagrados de oración como la casa y la calle. Estos símbolos y rituales dan esperanza en momentos de necesidad. Como se mencionó en párrafos anteriores, las jóvenes latinas que participaron en esta investigación no son parte activa de una parroquia, pastoral juvenil o universitaria; la fe y la espiritualidad de estas jóvenes católicas es visible y activa a través de las prácticas, actitudes y devociones hacia Dios en espacios sagrados de oración que algunas veces son invisibles para la Iglesia oficial. La mayoría de estos espacios son las casas, el camino hacia el trabajo o la universidad, o el caminar del día a día.

Las prácticas y actitudes mencionadas por las participantes en gran mayoría son: las oraciones diarias antes de salir de casa, en la noche antes de dormir, en la mañana o a la hora de comer. Adicionalmente,

las participantes mencionaron el rezo de oraciones especiales como las novenas, el Santo Rosario, oraciones a los santos y el ritual de prender una velita a los santos o a la Virgen¹⁰. Otro ejemplo claro de símbolo y ritual es la unción de la abuela con agua bendita cuando alguien de la familia se enferma. Un pequeño grupo mencionó su participación en la eucaristía o la misa, salvo en ocasiones especiales como Cuaresma, Semana Santa, la Pascua y Navidad.

My mom is very religious; she has a little altar in her room, so every time that something bad happens we just go and pray there. It is like our little church inside home. It makes us feel better and we feel that we are not alone... Also, in my living room, we always remember to say thank you before the image of la ultima Cena. We always remember to be thankful to him and even my brother says: Let's pray before we eat!¹¹

Rosa menciona estas palabras al referirse a la fe de su madre y a aquellas expresiones de oración que se practican en su casa. Los símbolos mencionados por las participantes, en su gran mayoría, son imágenes de Jesús, María y los santos ubicadas en altarcitos, repisas o paredes; paredes o habitaciones con un pequeño contenedor de agua bendita, normalmente cerca de una imagen; medallitas que cargan en sus manos, cuello, maletas de estudio o que están ubicadas en sus habitaciones; y el idioma nativo español, que usan para comunicarse directamente con Dios. En este último punto es importante mencionar que todas las participantes hablan el idioma inglés en lo cotidiano; sin embargo, al referirse a sus oraciones, señalan el español como el lenguaje del corazón. De hecho, todos los símbolos, rituales o prácticas de fe se mencionaron en español, como se ve en algunos

10 En sus diferentes representaciones Latinoamericanas (Caridad, Chiquinquirá, La Purísima, Guadalupe, etc.).

11 "Mi mamá es muy religiosa. Ella tiene un altarcito en su cuarto y cada vez que algo malo pasa, simplemente vamos allí y rezamos. Es como nuestra pequeña iglesia en casa. Nos hace sentir mejor y que no estamos solos. También, en la sala de mi casa recordamos decir gracias frente a la imagen de la última cena. Siempre recordamos ser agradecidos y mi hermano dice: ¡Recemos antes de comer!"

ejemplos en este escrito. Estos símbolos y prácticas no son simplemente decoraciones o espacios coloquiales de oración. Estos actos sagrados en casa son parte de la identidad católica de una comunidad activa y creyente. Aunque las prácticas sean invisibles para el resto de la comunidad, son visibles para las familias de las participantes en el encuentro cotidiano con lo divino.

Como se mencionó en párrafos anteriores, algunas participantes asociaron símbolos y rituales de la religión popular que se practica y les fue enseñada en casa. Estas son las palabras de Caridad, cuando se refiere a la Virgen de la Caridad:

I have my bracelet that my padrino gave me and I have here my guardian angel que es Ochún, la Virgen de la Caridad, that protects us. I have my Santos at my house in a little table en la sala. Caridad is my guardian angel, but she is also my mother. I imagine her dressed in yellow... she loves her children. So, every time I hear the Virgin Mary, it catches immediately my attention because she is my guardian angel. If I hear somebody talking and I hear the Virgin Mary and la Caridad del Cobre. I am already dragged. ¡Tengo la oreja ahí! We celebrate her feast on October 4th and we dress in yellow. Yo le pido a ella: "Thank you for everything you have done for me", y le prendo una velita and give her dulce, like yellow candy. My grandma thought me all of this. When I was born, she told my mom: El Ángel de la Guarda de ella es Caridad.¹²

Estas últimas expresiones religiosas muestran la tensión, multiplicidad, e interseccionalidad entre la religión popular y la oficial, así como llaman a reflexionar sobre la devoción religiosa popular en todo el continente americano.

12 "Yo tengo una pulsera de mi Ángel de la Guarda que mi padrino me dio. Mi ángel es Ochún, la Virgen de la Caridad, quien nos protege. También tengo mis santos en una pequeña mesita en la sala de mi casa. Caridad es mi Ángel Guardián y también es mi madre. Yo me la imagino vestida de amarillo... ella ama a sus hijos. Cada vez que escucho el nombre de la Virgen María, me llama la atención... Si escucho a alguien hablando de la Virgen María y la Caridad del Cobre, ¡tengo la oreja ahí! Nosotros celebramos su fiesta el 4 de octubre y nos vestimos de amarillo. Yo le pido a ella: 'Gracias por todo lo que has hecho por mí', le prendo una velita y le doy dulce. Mi abuela me enseñó todo esto. Cuando yo nací, mi abuela le dijo a mi mamá: 'Su Ángel de la Guarda es Caridad'".

3. *PERMÍTANME HABLAR*: HACIA UNA PASTORAL DE LA ACCIÓN PARTICIPATIVA

Esta categoría entra en relación directa con la metodología de investigación-acción participativa con jóvenes universitarias latinas utilizada en este estudio. El proceso de investigación abrió un nuevo espacio de reflexión y esta es una invitación a la sociedad, a la Iglesia y a la academia a abrir instancias de participación en las que los jóvenes sean agentes activos de transformación de su realidad. La última fase de la investigación, que tuvo un año de duración, se centró en los *focus groups*. Las participantes tuvieron la oportunidad de leer todos los resultados finales y hacer una retroalimentación al estudio. Catalina y Rosa comunicaron algunas reflexiones sobre su experiencia al compartir su historia e identidad como jóvenes católicas latinas y agentes de cambio en sus comunidades y universidad. Catalina dijo: “I love being Latina, but I never thought of my views and reaction on a lot of things as a Latina Catholic.”¹³ Rosa añadió: “These questions have made me think in depth of my views, especially the ones of my own self-identity... I never thought about it or had anybody asking me that.”¹⁴ Este proceso y la retroalimentación de las participantes recalcó la importancia de la escucha. Permitir a la gente participar y afirmar su participación es un paso adelante hacia la valorización de sus ideas y preocupaciones. Del mismo modo, escuchar la experiencia y el contexto de las comunidades es clave para evitar el riesgo de tratar de aplicar metodologías, pedagogías y programas pastorales que no necesariamente son eficaces para los diversos grupos de la Iglesia y de la sociedad.

13 “Me encanta ser latina, pero nunca pensé que mis opiniones y reacciones sobre muchas cosas en el ser una latina y católica”.

14 “Estas preguntas me hicieron pensar en mis perspectivas, particularmente las que tienen que ver con mi propia identidad... nunca pensé en eso y nunca nadie me lo preguntó”.

Permítanme hablar “mi lengua”

El lenguaje en esta investigación juega un papel muy importante como una nueva categoría de reflexión teológica. El trabajo con jóvenes universitarias latinas que compartieron su experiencia de vida y de fe en el contexto norteamericano lleva a reflexionar sobre el lenguaje como símbolo y encarnación. Representa la memoria, los recuerdos y la espiritualidad de una comunidad. El lenguaje se convierte en las narrativas y las historias de un pueblo andante fuera de casa. Michelle A. González se refiere a cómo las historias de las madres y las abuelas permanecen vivas en nuestra espiritualidad (2009, p. 7). Mientras el inglés se convierte en el lenguaje primario en la esfera pública de las jóvenes participantes, el español se conserva como lenguaje del corazón, el cual entra en comunión con Dios y con la comunidad cercana de cada una de estas jóvenes. “Spanish means my roots, my home. There are so many words that I cannot translate in English. We speak and pray in Spanish at home”.¹⁵ Las palabras de Aparecida explican como el lenguaje de la fe no requiere simplemente traducción. El lenguaje representa la historia, la lucha y el contexto del pueblo hispano, que ha sido transmitido a través de las generaciones en el continente norteamericano.

Permítanme decir “mis dichos”

Las conversaciones una a una con las participantes fueron un espacio en el que el *spanglish*, más allá de su carácter coloquial, se convirtió en un símbolo de reflexión sobre las narrativas de fe y espiritualidad de las jóvenes latinas. Todas las participantes cambiaban de inglés a español particularmente cuando nombraban prácticas y actitudes religiosas que aprendieron de sus madres, padres, abuelas y abuelos. Estas actitudes incluían los dichos que son importantes para ellas en la vida cotidiana. “Quien a Dios tiene, nada le falta... this dicho helps me, and I repeat it, even in the car... because I feel that sometimes

15 “El español son mis raíces, es mi casa. Hay muchas palabras que no puedo traducir al inglés. Nosotros hablamos en español en la casa”.

God is not there... and todo me falta”.¹⁶ Estas palabras de Rosario, que reproducen las de Santa Teresa de Ávila, se las enseñó su abuela: “My Abi, used to always say this expression when I would ask her for advice. Even now after her passing, I still have that expression when times get rough or just when I think of her. I constantly read the beautiful prayer of Santa Teresa de Avila every morning”¹⁷. Estos dichos y expresiones religiosas han sido transmitidos con tanto amor y fe por generaciones. Otros ejemplos de los dichos que se mencionaron son: *¡Libertad!; Si Dios quiere; La vida es un carnaval; Más sabe el diablo por viejo que por diablo; Cada persona con su cruz; Se dice el milagro, pero no el santo; Dios sabe por qué hace las cosas; Anda con Dios; Al mal tiempo, buena cara; Quien a Dios tiene, nada le falta, solo Dios basta; Dios te bendiga...* Las participantes expresaron que estos dichos les vienen al corazón durante momentos especiales de su vida diaria.

CUARTA FASE: RECAPITULANDO Y CONCLUYENDO

Con posterioridad al protocolo de las entrevistas, todas las participantes fueron invitadas a atender a un *focus group* para celebrar, discutir y dialogar sobre las conclusiones de la investigación. Todas las participantes tuvieron la oportunidad de conocerse y, en un espacio sagrado, nombrarse a sí mismas por sus nombres reales, los cuales no quedaron registrados en el documento final. Algunas de las participantes afirmaron su entusiasmo por saber que algunas de ellas de la investigación eran sus compañeras de clase. La actividad con el grupo final fue una oportunidad que le dio a la investigación un enfoque

16 “*Quien a Dios tiene, nada le falta*. Este dicho me ayuda, y yo lo repito, hasta en el auto... A veces siento que Dios no está allí... y todo me falta”.

17 “Mi *Abi* [nombre para mencionar a su abuela] decía esta expresión cuando le pedía consejo. Después de su muerte, todavía pronuncio estas palabras cuando los tiempos se ponen duros o cuando pienso en ella. Cada mañana leo la oración de Santa Teresa de Ávila”.

pastoral más allá de lo académico. Después de partir el pan, y en un espacio de compañerismo, las participantes pudieron proporcionar retroalimentación sobre las conclusiones de la investigación. No hubo un orden de conversación entre las participantes, sino por el contrario, el formato de mesa redonda motivó el diálogo, que fluyó naturalmente y de manera respetuosa y jovial.

Esta fase de investigación permitió *generar nuevos temas* que llaman a una profunda reflexión y diálogo en vista de estudios futuros. Los nuevos temas que se propusieron fueron: a) *Inmigración*: Las participantes compartieron cómo las historias migratorias de sus familias en los Estados Unidos han tenido una influencia en su identidad como jóvenes latinas. Algunas de las participantes se refirieron a las experiencias de sus familias al llegar a Estados Unidos; b) *El idioma español*: Compartir las historias de la niñez entre las participantes hizo emerger el valor y la importancia del lenguaje del corazón, el cual en algunos momentos ha sido olvidado y desarraigado ante la presión de ajustarse y asimilar la cultura dominante; c) *La figura paterna*: La mayoría de las participantes expresaron su interés en explorar el rol de la figura paterna, debido al hecho de que las madres y las abuelas están muy presentes y gravitan en casi todas las narrativas de esta investigación. Algunas de las participantes compartieron el rol de sus padres en la casa como proveedores o simplemente como una figura que estuvo ausente en su trayectoria vital; d) *La Iglesia local o la parroquia*: Todas las historias reflejan la fe y la espiritualidad de las participantes en el contexto de la Iglesia doméstica, es decir, de la familia. Esta conversación abierta confirmó que la mayoría de las jóvenes no son agentes activas de una iglesia local o parroquia. Esta situación permite abrir una reflexión sobre las causas y consecuencias de esta desconexión.

En las márgenes de la investigación-acción participación

En la práctica de la acción participativa nace un llamado a la escucha y el diálogo continuo con las diversas comunidades de la sociedad y sus

experiencias de vida. Esta investigación invita a imaginar y repensar creativamente los espacios no formales de participación y educación religiosa. Las jóvenes que participaron en este estudio tuvieron la oportunidad de recordar y afirmar que las particularidades de los contextos sociales y sus experiencias vividas se relacionan directamente con su espiritualidad como jóvenes católicas. El Papa Francisco afirma en su exhortación *Evangelii gaudium* que la dinámica de compartir el evangelio sucede “persona a persona” en el caminar diario de la vida.

No hay que pensar que el anuncio evangélico deba transmitirse siempre con determinadas fórmulas aprendidas, o con palabras precisas que expresen un contenido absolutamente invariable. Se transmite de formas tan diversas que sería imposible describirlas o catalogarlas, donde el Pueblo de Dios, con sus innumerables gestos y signos, es sujeto colectivo. (EG, #129)

Este trabajo de investigación con jóvenes latinas no se da por concluido en las páginas de este escrito y en sus manuscritos originales; se trata de un proceso de investigación continua. Lo cotidiano de las jóvenes latinas y sus familias ha servido como marco de referencia para la investigación y el trabajo pastoral con jóvenes latinas y latinos en el ámbito pastoral universitario y en el salón de clases. La investigación-acción participativa de este grupo ha creado otras iniciativas que llaman a la escucha y la afirmación de la espiritualidad de la fe de comunidades marginadas en diferentes contextos de la vida social. En este caso, las comunidades de jóvenes latinas y latinos en el contexto norteamericano.

Algunas iniciativas que han sido fruto de este trabajo de investigación en los últimos tres a cuatro años han sido: *Abuelita Theology Series* (Series Teología de Abuelita), en el contexto de la Universidad; *Peer Ministry Participation Program*, en el contexto de la pastoral universitaria; Grupos de enfoque o pequeñas comunidades de base en el contexto de la pastoral y de la pedagogía universitaria; *Grandparents Panel* (Panel de abuelas y abuelos), en el contexto universitario; *Mother and Abuela of the Year Award* (Premios a la Mamá y Abuela del Año), en el contexto de medio y bienestar universitario.

REFERENCIAS

- Aponte, E. D. (2012). *Santo! Varieties of Latino/a Spirituality*. Orbis.
- Conde-Frazier, E. (2012). Participatory Action Research. En B. Miller-McLemore (Ed.), *The Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology* (pp. 234-243). Wiley-Blackwell.
- Francisco. (2013). *Exhortación apostólica Evangelii gaudium*. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium_sp.pdf
- Garcia-Johnson, O. (2009). *The Mestizola Community of the Spirit: A postmodern Latino/a Ecclesiology*. Pickwick Publications.
- Garcia-Rivera, A. (1999). *The Community of the Beautiful: A Theological Aesthetics*. The Liturgical Press.
- Gebara, I. (2002). *Out of Depths: Women's experience of Evil and Salvation*. Fortress Press.
- González, M. A. (2003). *Sor Juana: Beauty and Justice in the Americas*. Orbis Books.
- González, M. A. (2009). *Embracing Latina Spirituality: A Woman's Perspective*. St. Anthony Messenger Press.
- Herr, K. y Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. SAGE.
- Herrera-Montero, C. (2017). *Understanding Contemporary Practical Latino/a Theology Through the Lenses of College-Age Latinas in Their 20's: A New Marianismo?* [tesis de doctorado, St. Thomas University]. ProQuest Dissertation Publishing.
- Herrera-Montero, C. (2020). The Practical Theological Journey of Participatory Action Research: Building the Bridge Between the Classroom and the Field. En R. Pennington y T. Kelly (Eds.), *An Ethic for Bridge Building: Practical Theologizing in the 21st Century*. Herder and Herder.

- Isasi-Díaz, A. M. (1996). *Mujerista Theology: A Theology for the Twenty-First Century*. Orbis.
- Isasi-Díaz, A. M. y Tarango, Y. (1988). *Hispanic Women: Prophetic Voice in the Church*. Fortress Press.
- Martell-Otero, L. (2004). *Liberating News: An Emerging U.S. Hispanic/Latina Soteriology of the Crossroads*. Fordham University.
- McTaggart, R. (1994). Participatory Action Research: Issues in Theory and Practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313-337. <http://dx.doi.org/10.1080/0965079940020302>
- Nanko-Fernández, C. (2010). *Theologizing en Espanglish: Context, Community, and Ministry*. Orbis Books.
- Nanko-Fernández, C. (2015). Lo cotidiano as Locus Theologicus. En O. Espín (Ed.), *The Wiley Blackwell Companion to Latinola Theology*. Wiley Blackwell.
- Osmer, R. R. (2008). *Practical Theology: An Introduction*. Eerdmans.
- Rodriguez, J. (2004). Mestiza Spirituality: Community, Ritual, and Justice. *Theological Studies*, 65(2), 317-339. <https://doi.org/10.1177/004056390406500204>
- Sanoff, H. (2000). *Community Participation Methods in Design and Planning*. Wiley and Sons.

Fecha de recepción: 20 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 24 de octubre 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 5 del volumen II, agradecemos la opinión crítica de:

- Dra. Lorena Basualto Porras, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile;
- Dr. Antonio Calderón Calderón, Universidad Católica del Maule, Chile;
- Dr. (c) Cristian Prado Medel, Universidad Finis Terrae, Chile;
- Dra. Alejandra Santana López, Pontificia Universidad Católica de Chile;
- Dr. Francisco J. Vargas Herrera, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile y
- Dr. Javier Vega Ramírez, Universidad Austral de Chile.

