



Revista de Educación Religiosa

Volumen 2, n.º 7, 2023



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

**INSTITUTO
ESCUELA DE LA FE**

Revista de Educación Religiosa

Volumen 2, n.º 7, 2023

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

Editora técnica: Dra. Consuelo Salas Lamadrid
Corrección de estilo: Lc. Patricio Varetto Cabré
Diseño gráfico: Francisca Monreal Palma

ISSN: 2452-5936
Santiago de Chile
2023

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



DOI 10.38123/RER.V2I7

ÍNDICE

EDITORIAL	
<i>Javier Díaz Tejo</i>	7
ARTÍCULOS	
A UNIDADE DOS SACRAMENTOS DE INICIAÇÃO À VIDA CRISTÁ: CAMINHO PARA UMA CATEQUESE MISTAGÓGICA HOJE	
<i>Elza Ferreira Cruz</i>	9
EL SABER DIDÁCTICO: REFLEXIONES E IMPLICANCIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS MOTIVACIONES ÉTICAS EN EL AULA	
<i>Cristóbal Rivera Vicencio</i>	30
ESPIRITUALMENTE JÓVENES: EXPERIENCIA DIDÁCTICA MEDIADA POR EL SONIDO	
<i>Luis Alberto Maya García - José Nelson Álvarez Carvajal</i>	57
RELIGIÓN Y CULTURA CATÓLICAS A TRAVÉS DE LOS SELLOS POSTALES CHILENOS DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	
<i>Elena Romero - Mario Molina</i>	76
BIEN COMÚN: LA RELEVANCIA DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO DE ALBERTO HURTADO EN EL CHILE ACTUAL	
<i>Patricio Morales Torres - Jesús Astudillo Astudillo</i>	97

LA ESCUELA CATÓLICA Y LA IDENTIDAD DEL DOCENTE CATÓLICO <i>José María Tejedor</i>	115
ACCIONES Y REACCIONES DE LOS JÓVENES DE CLASE DE ERE DE GRADO II EN TORNO A LA BIBLIA <i>Jorge Triana</i>	150
EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR: ENTRE LA OBLIGATORIEDAD, LA LIBERTAD RELIGIOSA Y LAS PERCEPCIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS <i>Edwin Giovanni Becerra Duitama</i>	172
AGRADECIMIENTOS	192

EDITORIAL

Creo que no se puede sino dar gracias a Dios por este nuevo número de *Revista de Educación Religiosa*. Esto porque, en medio de tantas situaciones difíciles que están ocurriendo en nuestras naciones latinoamericanas, el hecho de que existan personas que siguen reflexionando y experimentando nuevas soluciones o acercamientos para las distintas variables de la educación religiosa es casi milagroso.

Salvo el artículo de Cruz, que resalta el profundo sentido de mistagogia en los procesos de iniciación a la vida cristiana, particularmente en la dimensión sacramental, en este número de nuestra revista el acento está en la educación religiosa escolar. De los artículos, unos son de orden más didáctico, como el de Rivera, quien propone un trabajo en aula orientado a fortalecer la conciencia ética de los estudiantes acerca de la paz, la democracia y los derechos humanos; el de Maya y Álvarez, que presenta un enfoque interesante sobre cómo utilizar las redes sociales en este contexto pedagógico, y el de Romero, que explora de modo original el uso de algunos sellos postales en Religión. Otros son de orden más teórico, como el de Morales-Torres y Astudillo y su acercamiento a la figura de Alberto Hurtado; el de Tejedor y la identidad del educador católico; el de Triana, que sondea la relación de ciertos estudiantes respecto de la Sagrada Escritura; y la investigación de Becerra sobre las percepciones que tienen distintos actores sobre los estándares y programas de la ERE en Colombia.

Este foco en la escuela, específicamente en la acción que llevan adelante miles de docentes de Religión en nuestro continente, hace pensar en qué grado este cuerpo específico de maestros cuenta con las herramientas y habilidades para operar como un dispositivo de resistencia, por así llamarlo, contra la desesperanza y el vacío existencial que muestra gran parte de nuestra población. Cierto, no

son ni pueden ser entendidos como los únicos responsables llamados a remediar esta situación, pero no es difícil darse cuenta de que tienen una especial experticia precisamente en este aspecto que parece estar en franca erosión hoy: la esperanza.

Espero que este número de *Revista de Educación Religiosa*, además de los interesantes artículos que presenta, sea globalmente un mensaje para todos los actores involucrados en esta área del conocimiento en cuanto a que no se debe abandonar la tarea de acompañar a los niños y jóvenes, y si es posible a sus familias, así como a los colegas de la comunidad escolar, a fin de dar horizonte y sentido trascendente a los esfuerzos, tristezas y alegrías de cada día.

Javier Díaz Tejo
Editor



ARTÍCULOS

A UNIDADE DOS SACRAMENTOS DE INICIAÇÃO À VIDA CRISTÁ: CAMINHO PARA UMA CATEQUESE MISTAGÓGICA HOJE

LA UNIDAD DE LOS SACRAMENTOS DE INICIACIÓN A LA VIDA CRISTIANA: HACIA UNA CATEQUESIS MISTAGÓGICA HOY

THE UNITY OF THE SACRAMENTS OF INITIATION TO CHRISTIAN LIFE: TOWARDS A MYSTAGOGICAL CATECHESIS TODAY

Elza Ferreira Cruz¹

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

Desde o Concílio Vaticano II, com a recuperação do catecumenato, e da caminhada teológico-pastoral da Igreja, do final do século XIX aos dias atuais, que os processos de Iniciação à Vida Cristã encontram-se no centro da reflexão pastoral. Dessa maneira, a catequese insere-se na tarefa evangelizadora da Igreja, ampliando seu campo de atuação. Como compreender a catequese mistagógica hoje numa vivência fragmentada dos sacramentos de Iniciação à Vida Cristã? Refletir sobre a necessidade de uma compreensão pastoral do sentido unitário dos sacramentos de IVC pode contribuir para um renovar da catequese no âmbito celebrativo-mistagógico. A inspiração catecumenal conduz a uma compreensão de que

¹ elzaferreiradacruz@gmail.com

nos tornamos pelo batismo filhos do Pai, no Filho, na unção do Espírito para participar de uma comunhão eucarística, o qual é a centralidade da vida cristã, muito além de uma vivência ritual. Essa centralidade implica uma maneira de viver no mistério do amor de Deus, testemunhando-o no mundo. A catequese mistagógica nos põe em contato com o celebrativo como espaço condutor a esse mistério do amor.

PALAVRAS-CHAVE

unidade, catequese, iniciação à vida cristã, mistagogia, sacramentos

RESUMEN

Desde el Concilio Vaticano II, con la recuperación del catecumenato, y el camino teológico-pastoral de la Iglesia, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, los procesos de Iniciación a la Vida Cristiana han estado en el centro de la reflexión pastoral. De este modo, la catequesis forma parte de la tarea evangelizadora de la Iglesia, ampliando su campo de acción. ¿Cómo podemos entender hoy la catequesis mistagógica dentro de una experiencia fragmentada de los sacramentos de la Iniciación a la Vida Cristiana? Reflexionar sobre la necesidad de una comprensión pastoral del significado unitario de los sacramentos de la Iniciación a la Vida Cristiana puede contribuir a una renovación de la catequesis en el contexto celebrativo-mistagógico. La inspiración catecumenal lleva a comprender que nos convertimos, a través del bautismo, en hijos del Padre, en el Hijo, en la unción del Espíritu, para participar de una comunión eucarística, que es la centralidad de la vida cristiana, mucho más allá de una experiencia ritual. Esta centralidad implica una manera de vivir el misterio del amor de Dios, testimoniándolo en el mundo. La catequesis mistagógica nos pone en contacto con la celebración como espacio que conduce a este misterio de amor.

PALABRAS CLAVE

unidad, catequesis, iniciación a la vida cristiana, mistagogia, sacramentos

ABSTRACT

Since the Second Vatican Council, with the recovery of the catechumenate, and the theological-pastoral journey of the Church from the end of the 19th century to the present day, the processes of Initiation into Christian Life have been at the center of pastoral reflection. In this way, catechesis is part of the Church's evangelizing task, broadening its field of action. How can we understand mystagogical catechesis today in a fragmented experience of the sacraments of Initiation into Christian Life? Reflecting on the need for a pastoral understanding of the unitary meaning of the sacraments of IVC can contribute to a renewal of catechesis in the celebratory-mystagogical sphere. The catechumenal inspiration leads to the

understanding that through Baptism we become children of the Father, in the Son, in the anointing of the Spirit to participate in the Eucharistic communion, which is the centrality of Christian life, far beyond a ritual experience. This centrality implies a way of living in the mystery of God's love, bearing witness to it in the world. Mystagogical catechesis puts us in touch with the celebration as a space that leads to this mystery of love.

KWYWOEDS

unity, catechesis, christian life initiation, mystagogy, sacraments

INTRODUÇÃO

O Concílio Vaticano II retoma o catecumenato e nos leva a repensar o sentido de unidade da Iniciação à Vida Cristá a partir dos sacramentos. A afirmação do Papa Bento XVI, no documento *Sacramentum Caritatis*, sobre a necessidade de uma melhor compreensão pastoral do sentido unitário dos sacramentos de Iniciação à Vida Cristá, - a fim de se perceber a centralidade da eucaristia na vida cristá,- evidencia o quanto que a unidade dos sacramentos de IVC² é de fundamental importância para a tarefa evangelizadora da Igreja. O Magistério de Francisco, em sintonia com a pastoral catequética, nos coloca de maneira clara a caminho de uma renovação catequética: uma catequese querigmático-mistagógica que forme o ser humano de uma maneira integral. A catequese mistagógica, como experiência de condução ao mistério do amor de Deus, por meio de um exercício de desvelamento do sentido pleno dos sacramentos de Iniciação à Vida Cristá, pode desenvolver-se de maneira mais plena a partir de um sentido que revele a relação entre batismo, crisma e eucaristia não mais de forma fragmentada. Existe um sentido teológico-pastoral que fica obscurecido na percepção fragmentária dos três sacramentos de IVC. Resgatar esse sentido é uma tarefa pastoral importante hoje para vislumbrar caminhos para uma Igreja que se quer mais sinodal, ou seja, que caminhe como povo de Deus na comunhão fraterna.

1. A INSPIRAÇÃO CATECUMENAL COMO EIXO ORIENTADOR DA IVC

A partir da inspiração catecumenal, a catequese amplia seu espaço de atuação a fim de responder às exigências de um mundo contemporâneo cheio de contradições, que não vive mais a cristandade, e se põe a

2 Usaremos também a forma abreviada de Iniciação à Vida Cristá (IVC).

serviço da Iniciação à Vida Cristã na tarefa de formar discípulos missionários:

Aquilo que hoje tradicionalmente denominamos “Catequese”, deve ser conduzido conforme o *processo de iniciação*, muito mais exigente e comprometedor; não pode reduzir-se apenas à preparação para os Sacramentos, que infelizmente, em nossa realidade, tornam-se com frequência em sacramentos de finalização. (...) Recebe-se o Sacramento, mas a pessoa não é iniciada plenamente na fé.” (Lima, 2018, p. 36).

A inspiração catecumenal é o eixo orientador do processo de IVC e nesse processo a catequese se alicerça nas dimensões querigmática e mistagógica, o que abre um caminho possibilitador de mudanças que gerem frutos. O retorno à inspiração catecumenal conduz a um aprofundamento da dimensão mística no processo de iniciação, pois ela se desenvolve em tempos ou etapas, entendidos como “portas”, que se abrem a cada momento dessa caminhada e a celebração dos sacramentos não é o final, mas o espaço-tempo “que se abre para a catequese mistagógica, que vai aprofundar a vivência do mistério.” (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Doc 97, 74, 2009). Assim, há uma dinâmica mistagógica que perpassa todo o caminho da catequese, é um movimento que vai do querigma ao mistagógico e do mistagógico volta ao querigma. É o que Magistério de Francisco nos leva a refletir ao indicar a necessidade de uma catequese mais querigmática (*Evangelii Gaudium*, #164) e mistagógica: “a necessária progressividade de experiência formativa na qual intervém toda a comunidade e uma renovada valorização dos sinais litúrgicos da iniciação cristã.” (EG, #166). A catequese mistagógica visa evidenciar a relação celebrar e viver a fim de superar um dualismo limitante que divide, que impede a vivência plena do cristianismo. Na verdade, é uma mudança de mentalidade que conduz o cristão a compreender a necessidade de viver da celebração (Boselli, 2017, p. 9) de viver do amor eucarístico celebrado.

Os primeiros cristãos possuíam uma maneira de iniciar na vida cristã em um itinerário, que unia a Palavra, a liturgia e a vida: era o catecumenato. Segundo Costa (2014):

O catecumenato primitivo estruturava-se levando em consideração o processo de iniciação à fé cristã em suas diversas etapas. A partir das fontes patrísticas podemos encontrar três etapas, antes e depois do Batismo: a preparação remota, a preparação próxima e a orientação mistagógica, após o Batismo. (p. 133)

Essa orientação mistagógica após o batismo era fundamental para se compreender o sentido pleno da celebração, que implicava uma transformação de vida, o objetivo era participar de uma comunidade, com uma vivência fraterna, uma vivência de mesa, de partilha. A orientação mistagógica completava o ciclo da iniciação através das catequeses ou homílias, que iluminadas pela Escritura, visavam conduzir os neófitos à compreensão dos mistérios vividos na celebração. “A mistagogia permitia a compreensão e a celebração dos mistérios da fé cristã com uma assimilação total que abarcava todas as dimensões da pessoa e reorientava seu plano de vida” (Costa, 2014, p. 113). Batizar-se não era apenas um rito ao final de curso, as catequeses não visavam simplesmente uma explicação racional sobre os sacramentos, e sim adentrar no mistério do amor de Deus.

Essa etapa mistagógica, aos poucos no desenrolar do catecumenato, vai se tornando um “eixo referencial para essa ação evangelizadora.” (Costa, 2014, p. 136). A fase mistagógica se torna uma experiência constante de aprofundamento da fé que tem como fonte a iniciação cristã, mas que se estende por toda a caminhada. Os fiéis, na verdade, são sempre neófitos, no entender dos Padres, e crescem na fé através do diálogo e da vivência comunitária. (Costa, 2014, p. 136). A comunidade é o espaço fundamental de crescimento da fé, pois batizar-se é tornar-se filho adotivo de Deus e participar de uma vida em comunhão, que é o sentido mais pleno da eucaristia.

Assim, a experiência catecumenal levava à descoberta da relação entre vida comunitária e existencial (*lex orandi, lex credendi, lex vivendi*),

numa junção entre comunidade e vida, entre liturgia, sacramento e vida, rezar e viver da oração. (Costa, 2014, p. 140). Marcada pela entrega e doação a Deus e ao próximo, como Jesus demonstrou, a vida cristã é vida eucarística, daí que a Iniciação à Vida Cristã tende para a eucaristia, por ser a própria maneira de ser Igreja. A experiência mistagógica, ou seja, a celebração e o aprofundamento do vivido na celebração tinham na sua base a unidade entre os sacramentos de IVC: Ao ser batizado o cristão se torna filho no Filho e é ungido para viver de maneira eucarística, na entrega a Deus e ao próximo, no cuidado, no amor, no perdão, na caridade, na busca pela justiça. O batismo tinha como fundamento principal renascer como filho de Deus e aprender a viver como filho de Deus: na obediência ao amor ofertado gratuitamente por Deus em Cristo na força do Espírito. Os tempos e as etapas do catecumenato, a celebração, as catequeses mistagógicas conduziam a esse sentido integrado, de aprofundar o batismo na vivência eucarística. Essa vivência se realiza no cultivo da comunidade, daí a força simbólica no itinerário da iniciação, que conduz à permanência na fé, na comunidade.

É evidente que no caminhar na história muitas mudanças ocorreram no processo de iniciar na vida cristã, que levaram a uma mentalidade fragmentária e individualista dos três sacramentos, perdendo-se o sentido eclesiológico da Iniciação à Vida Cristã. O resultado é que atualmente, após a celebração dos sacramentos, a maioria dos iniciados não retorna à Igreja, pois entendem que ‘receberam’ os sacramentos e não precisam participar da vida diária da comunidade. Esse senso de aprofundamento mistagógico se perdeu com o sentido de unidade. Quando nos debruçamos sobre os sacramentos de iniciação, batismo, eucaristia e crisma, observamos que os cristãos possuem uma maneira de perceber cada sacramento em si, como fases escolares. Após o batismo, as crianças se preparam para a primeira comunhão, a crisma fica para depois... Ocorreu uma ruptura na dinâmica da iniciação cristã, de maneira progressiva, que começa com o desfazimento do catecumenato, que vai dando lugar a uma preparação para o batismo, uma instrução para se aprender conteúdos da fé (Bollin e Gasparini,

1998, p. 65). O sentido de Iniciação à Vida Cristã vai se desfazendo numa atitude de batizar como obrigação social. A partir do momento que a sociedade se torna cristã, com a virada constantiniana, batizar se torna necessário, pois se toda a sociedade é cristã, o não-cristão fica em situação desfavorável. Forma-se uma mentalidade do batismo como necessário para a salvação da alma e, no Ocidente, com a ampliação do número de paróquias, o número insuficiente de bispos, a crisma vai sendo reservada para depois do batismo e da eucaristia. Além disso, o próprio sentido de sacramentos vai se modificando, a maneira patristica de compreender os sacramentos a partir da Escritura, como espaço de espiritualidade litúrgica, como realidade salvífica, se perde num abstracionismo, numa busca por definição que isola cada uma das partes, e levará a uma “individualização dos sacramentos” (Lafont, 2000, p. 96-97). A preocupação se volta para o efeito, para a eficácia, deixando de lado o experiencial simbólico dos sacramentos.

A fragmentação implica uma mentalidade individualista sobre os sacramentos da iniciação, deixando em segundo plano o sentido eclesiológico, pneumatológico, existencial, de cada sacramento: o batismo, a eucaristia, a crisma são mais percebidas como atos individuais ou costumes sociais, do que o pertencer a uma comunidade eclesial, ou como uma vivência transformadora da vida. O sentido de eucaristia se fixou na questão da presença real de Cristo na celebração, porém a compreensão do significado da presença de Cristo na vida de cada cristão, e a atitude que essa presença gera, ficou obscurecido. A percepção do batismo como um chamado, um compromisso, uma resposta a Deus, que se traduz na maneira de viver comunitária e existencial, fica em segundo plano. E a crisma ou confirmação é entendida como momento de ‘recebimento’ de dons individuais. No entanto, o principal problema que, a nosso ver, a fragmentação dos sacramentos da IVC traz, é o deslocamento, na percepção pastoral, do sentido pleno da eucaristia na vida cristã. Será que a maneira como iniciamos hoje não leva os fiéis a compreenderem que a iniciação está mais direcionada para a crisma, o sacramento da maturidade, do que

para a eucaristia? O papa Bento XVI já observava a necessidade de repensarmos a questão da relação estreita entre os três sacramentos a fim de evidenciar que “somos batizados e crismados em ordem à Eucaristia. Este dado implica o compromisso de favorecer na ação pastoral uma compreensão mais unitária do percurso da iniciação cristã” (Sacramentum Caritatis, #17, 2007).

Dessa maneira, a ‘inspiração catecumenal’ como eixo orientador do processo de iniciação pode renovar o agir catequético numa dinâmica querigmática e mistagógica, centrando-se na Escritura e na liturgia, nos sacramentos. Entendendo-se que a mistagogia é conjunto de experiências de fé e espiritualidade que fortalece sentimento e compromissos, envolvendo “a pessoa inteira, como indivíduo e como ser social, em seu espírito, em seu corpo, em seus sentimentos, em seu intelecto, em seu ser comunitário.” (CNBB, Doc 107, 104, 2017). A Iniciação à Vida Cristã a partir da inspiração catecumenal nos leva à necessidade de evidenciar o sentido unitário dos sacramentos de batismo, crisma e eucaristia.

2. A UNIDADE DOS SACRAMENTOS DE IVC: DO BATISMO À EUCARISTIA

A Iniciação à Vida Cristã não pode ser reduzida a uma ação preparativa para uma celebração, a iniciação implica um mergulho na vida de Deus. As etapas, os ensinamentos, as celebrações devem conduzir a uma ação renovadora de vida, que gere frutos na existência pela graça de Deus. (CNBB, Doc 107, 78, 2017). A unidade é uma categoria teológica a partir da trinitariedade do Deus cristão: o projeto do Pai se realiza plenamente no Filho na força movente do Espírito Santo. Essa ação divina trina e unitária deve ser refletida na nossa vivência eclesial e os sacramentos da Iniciação à Vida Cristã expressam essa união trinitária, desenvolvem-se nessa graça de Deus:

A Iniciação à Vida Cristã é graça benevolente e transformadora que nos precede e nos cumula com os dons divinos do Pai, em Cristo, pelo

Espírito. Ela se desenvolve dentro do dinamismo trinitário: os três sacramentos da iniciação, em uma unidade indissolúvel, expressam a unidade da obra trinitária na iniciação cristá: no Batismo assumimos a condição de filhos do Pai, a Crisma nos unge com a unção do Espírito e a Eucaristia nos alimenta com o próprio Cristo, o Filho. (CNBB, Doc 107, 91, 2017)

Os sacramentos de iniciação expressam a unidade trinitária salvífica, pois são três ações sacramentais que remetem diretamente à história da salvação: A filiação, a unção, a comunhão. Jesus era o Filho ungado que vivia na comunhão com o Pai no Espírito. A palavra comunhão é o centro da vida de Jesus Cristo, suas ações não são individuais, mas em concomitância com o Pai e o Espírito; em toda sua vida Jesus forma comunhão, com seus discípulos, com as pessoas de quem cuidou, curou, resgatou a dignidade; Jesus demonstra que o caminho para o Reino é a vida em comunhão, que nada mais é do que uma vida de entrega, de amor, de doação ao próximo e a Deus:

A origem dessa relação, entre os sacramentos da Iniciação à Vida Cristá está fundada nas diversas manifestações de Cristo e do Espírito, na única economia divina, pois tal conexão exprime a unidade do mistério pascal cumprida pela missão do Filho e consumada pela efusão do Espírito Santo. A identidade pascal estabelece a relação entre eles e a especificidade de cada um. (CNBB, Doc 107, 129, 2017).

A IVC precisa conduzir o iniciado a uma transformação ou a um início de uma transformação, porque sabemos que ser cristão é estar em processo, em caminho. O batismo é a porta de acesso para a vida em comunhão, para a vivência eucarística, é um processo global, conjunto, em todos os sentidos. Não se pode ser batizado para viver o batismo fora do mundo, o batizado vive o mistério de Cristo no mundo, que é espaço da presença de Deus. O encontro com o Senhor é um encontro com a vida em todas as suas instâncias, o que leva a superar a maneira individualizante, autorreferencial da existência. É próprio do viver humano estar voltado para o outro, para a alteridade, numa abertura ao mundo, o contrário leva a fechamento, ao egoísmo, a um individualismo doentio.

O Concílio Vaticano II apontou a necessidade de resgatar o sentido unitário dos três sacramentos ao recuperar o catecumenato e pedir que se refletisse sobre a unidade entre batismo e crisma. O resultado do apelo do Concílio se expressou concretamente no RICA (Ritual de Iniciação Cristã de Adultos, 2013). Nos seus primeiros artigos, nas Observações preliminares, citando texto do Concílio³ destaca a teologia da filiação no batismo, a teologia da unção na crisma e a teologia da comunhão eucarística: o batismo é o sacramento que transforma o homem em filho de Deus em Cristo pelo Espírito; a crisma, doando o mesmo Espírito, configura ao Senhor, conforma os corações para viverem a nova vida na oferta eucarística, participando da comunidade, exprimindo a unidade como membros do povo de Deus (RICA, 2013, p. 13). O documento 107 da CNBB (2017) destaca a urgência de superar essa fragmentação pastoral, pois os três sacramentos “são integrados no mesmo caminho de fé, como experiência vital e de crescimento no seio de uma comunidade eclesial.” (CNBB, Doc 107, 126). O Novo Diretório para a Catequese, em 2020, também reitera a necessidade de favorecer a compreensão pastoral mais unitária do percurso da iniciação (DC, 70). Toda essa atenção da Igreja evidencia que há um sentido teológico na relação batismo-crisma-eucaristia que contribui para um melhor desenvolvimento do processo evangelizador e catequético da Iniciação à Vida Cristã.

O percurso da iniciação cristã deve levar o fiel a permanecer na vida cristã através da inserção na comunidade eclesial, que é espaço de iniciação, de catequese, de acompanhamento do crescer e amadurecer na fé, de vivência fraterna de comunhão, de entrega. O mistério da eucaristia é nos conformar à missão de entregar a vida em favor do próximo, como Jesus demonstrou: os sacramentos da iniciação expressam a teologia trinitária a partir de seus fundamentos teológicos, pois a vida de Jesus testemunha, ao cumprir sua missão, acompanhado pelo Espírito, o que é ser Filho do Pai. O batizado

3 Nas Observações preliminares cita *Ad Gentes*, #14.

vive como filho adotivo de Deus em Cristo na força do Espírito, participando da comunhão eucarística de mesa. Iniciar-se na vida cristã é adentrar em uma vida de comunhão de pessoas divinas tal qual Jesus Cristo nos revelou. Sentar-se à mesa para participar da ceia do Senhor significa uma atitude de vida fraterna, pois na ceia do senhor não há exclusão e todos devem partilhar o alimento, oferecendo a vida nas mãos de Deus numa postura de humildade e serviço. Boselli (2017), tratando da teologia eucarística ocidental, a partir das homílias de Agostinho, observa:

Ser aquilo que se recebe, este é o *mandatum eucharisticum*, o “mandamento da Eucaristia”. Por isso, a expressão “comunhão” não indica apenas o ato de comer o pão eucarístico mas também a razão, a finalidade para qual os cristãos se alimentam: ser igreja-comunhão formar um só corpo em Cristo. (p. 114)

O autor prossegue:

Se os cristãos fossem, em sua maioria, ajudados a compreender que o objetivo da Eucaristia é fazer deles um só corpo, uma comunhão de irmãos e irmãs na fé, certamente compreenderiam que a participação na assembleia litúrgica dominical não é questão de preceito, de observância, mas de identidade, daquilo que cada um é chamado a ser como crente, e daquilo que implica o dizer-se crente. (Boselli, 2017, p. 115).

O batismo torna o fiel filho adotivo do Pai, no dom do Espírito, que conforma o batizado em Cristo; é o Espírito que conduz a Cristo para que se possa viver no Pai no amor eucarístico. A eucaristia é o ponto central do Mistério Pascal, pois o penetra, o revela e é o sentido primordial da vida cristã, a vivência na comunhão fraterna. A fé deve crescer, amadurecer, a iniciação coloca o cristão em abertura à ação do Espírito que não é mágica, se vislumbra na comunidade eclesial por meio da escuta da Palavra, do alimento da eucaristia e das ações proféticas, é a conversão pastoral em estado permanente de missão, (EG, #25, 2013, p. 23), pois a fé é eclesial, recebemos da Igreja, do testemunho dos apóstolos e, assim, seguimos nos passos de Cristo.

Os sacramentos da Iniciação à Vida Cristá se inserem no plano da salvação e inserem os cristãos na salvação. No entanto, sem a vivência comunitária os cristãos arriscam de viver uma fé individualista e subjetivista, que pode se traduzir num contratestemunho diante do mundo. A comunhão eucarística abre o sentido de reunião, de encontro, de cuidado com o outro, o próximo, os pobres, os injustiçados, com todos os que sofrem, àqueles que precisam de Deus.

O primeiro sentido do batismo, que vem da etimologia da palavra⁴, é o de imergir, de mergulhar na água. A água é elemento físico vital para os seres humanos, elemento criador, que gera a vida, que limpa, lava, mas também pela sua força pode destruir. Esse sentido potente da água como fonte de vida, e como a força que lava até a morte, é transplantado para o campo simbólico. As abluções, as lavagens, eram frequentes no mundo antigo como símbolo de purificação (Borobio e Tena, 1993, p. 78). Assim, o batismo não é uma novidade cristá, porém o batismo cristão ressignifica o sentido de batismo, que não é mais uma simples purificação, mas uma vida nova na água e no Espírito (Jo 3: 4-5): é morrer e ressuscitar com Cristo, é a inserção no mistério pascal (Goedert, 1987, p. 58). Essa vida nova implica o perdão dos pecados, isto é, se recolocar no caminho de filho de Deus. Naturalmente, podemos dizer que somos todos criados por Deus, somos sua obra, porém em Cristo o homem se torna algo novo, nasce de novo. Esse nascimento ofertado por Deus, em seu Filho, requer uma abertura do homem através do arrependimento, de uma disposição para Deus na fé. Infelizmente, ao longo da história, os sacramentos passaram a ser entendidos como remédio (Lafont, 2000, p. 96) para os males da alma, e o batismo como perdão dos pecados se dotando de uma conotação moralista. O arrepende-se implica o deixar o “homem velho para trás” e se dispor para viver a vida nova, colocar-se novamente à disposição do serviço de Deus, da escuta de Deus, da obediência a Deus, como Cristo se colocou.

4 “Batismo significa “imersão”, “banho” (Cf. Rocchetta, 1991, p. 233).

Ao perdoar os pecados, o batismo abre o homem para viver como filho de Deus, o sentido teológico do batismo é a filiação, é colocar o homem no caminho de volta ao Pai.

A unção do Espírito é a força do amor que guia e conforma para realizar o caminho de Filho do Pai. A Unção, conforme explica Taborda (1998), é um dos nomes do Espírito (*Spiritualis unctio*), tornando-se, dessa forma, expressão da doação do Espírito (p. 198). Os primeiros cristãos não entendiam a unção separada do batismo, pois assim como Jesus, que após o batismo, saiu em missão com a força do Espírito, os cristãos ungidos no Ungido têm como missão anunciar o Evangelho. Na relação trinitária se pode dizer que o Pai unge, o Filho é o Ungido e o Espírito Santo é a Unção (Santana, 2010, pp. 278-279). A unção é a força do amor do Espírito de Deus para levar os batizados a cumprir sua missão de filhos adotivos do Pai em Cristo, participando de uma vida eucarística de serviço, de comunhão, de solidariedade e amor ao próximo. A crisma só pode ser entendida plenamente em sua relação com o batismo, como teologia da unção. É sabido que a origem do sacramento da crisma ocorre a partir de ritos pós-batismais, ou imediatamente seguintes ao batismo ligados ao recebimento do Espírito. Os problemas pastorais levaram a se deixar a crisma para depois, e com o tempo a teologia que se construiu em torno da crisma, associando-a ao evento de Pentecostes, trouxe problemas: se o Espírito é dado no batismo, conforme atesta o Novo Testamento, qual o lugar teológico da confirmação? (Nocke, 2012, p. 235). A resposta mais evidente é a de que a crisma se liga ao batismo e o complementa (Taborda, 1998, p. 26); além disso, em cada sacramento o Espírito vem, de uma maneira especial, para conformar os caminhantes da fé em Cristo. A crisma enriquece o batismo, que fundamenta a crisma e ambos tendem para a eucaristia.

A eucaristia é o sacramento da unidade, é a mesa da reunião, do encontro, do pão que se reparte simbolicamente para se concretizar existencialmente. Na última ceia, Jesus antecipa simbolicamente o que iria viver concretamente, fisicamente, e pede que se refaça esse ato como memória de tudo o que se passou nele. Então, a eucaristia se

repete a cada semana para que, impulsionado pelo Espírito, o cristão possa viver eucaristicamente na mesa do mundo, nos encontros do mundo. O encontro cristão implica a existência do outro, do diferente, do que precisa de mim, daquele de quem me torno próximo, pois Jesus ao sentar-se à mesa inclui a todos os que sofriam. A imagem do grande banquete de Deus, da grande festa, se realiza em Cristo. Os batizados são o povo voltado para Deus que vive cultivando uma existência eucarística: “Toda a história da salvação está presente na Eucaristia, e a Eucaristia está presente em toda a história da salvação.” (Cantalamessa, 1993, p. 6).

Somos batizados e crismados para viver na comunhão eucarística, enquanto celebração, comunidade eclesial e vida, testemunhando na existência a trinitariedade de nosso Deus. Não saímos da iniciação prontos e acabados, por isso a Eucaristia se repete com a formação permanente na comunidade, pois permanecer na comunhão comunitária é o caminho para aprofundar a vocação batismal. Refletir sobre a unidade dos sacramentos pode ajudar os fiéis a compreenderem mais claramente a centralidade da Eucaristia e tudo o que significa. A catequese mistagógica hoje tem como desafio ajudar os fiéis a transcenderem, a abrirem-se a uma mentalidade menos individualista e mais fraterna, efetivamente de comunhão.

3. CATEQUESE MISTAGÓGICA HOJE: CAMINHOS DE RENOVAÇÃO

O que pode ser uma catequese mistagógica hoje dentro desse processo? A mistagogia implica permanecer na fé, permanecer no amor de Deus, permanecer na comunidade na oração e na ação, para testemunhar no mundo. Uma catequese mistagógica é muito mais uma orientação mistagógica, uma compreensão dos sacramentos e da liturgia como espaços-tempo de realidade da salvação e não como meros eventos rituais sociais. É necessário desenvolver uma mudança de mentalidade

a partir do olhar para a Palavra e para a celebração, entendendo que a celebração é desenvolvimento da Palavra.

A realidade cada vez mais desafiante a partir da modernidade exigiu da Igreja mudanças e reflexões que desembocaram no Concílio Vaticano II e impulsionaram um novo agir pastoral. Nessa caminhada, a catequese, como uma das principais instâncias educativas da fé, vai aprofundar o seu sentido primordial de “fazer ressoar” no coração dos homens o Mistério do amor de Deus. (DC 2020, #55). Como instância evangelizadora da Igreja, a catequese não é apenas uma ação de ensinamento formal para transmitir doutrina e preparar para celebrar sacramentos. A catequese ensina e transmite a fé, como uma realidade eclesial, dinâmica, complexa a serviço da Palavra de Deus, acompanhando, educando e formando na fé e para a fé, introduzindo à celebração do Mistério, iluminando e interpretando a vida e a história humana de maneira integral e harmoniosa. (DC, 55, 2020). Nessa maneira de compreender a catequese, a inspiração catecumenal é um fio condutor que se desenvolve num processo que vai da palavra à mistagogia, da mistagogia à palavra numa circularidade progressiva que inicia e acompanha o iniciado para perseverar na fé. A ação catequética querigmática leva a pessoa a querer conhecer sempre mais Jesus, desperta o desejo da experiência, de penetrar no mistério⁵, daí a mistagogia: ser conduzido aos mistérios no qual foi iniciado, ou seja, aprofundar-se na riqueza espiritual que provém dos sacramentos e da liturgia.

Assim, a catequese mistagógica não pode ser entendida como uma ação pós-sacramental, porém como uma educação à sensibilidade litúrgica e sacramental, ao simbolismo, aos gestos, aos sentidos, integrando, harmonizando o celebrativo à vida na comunidade e na existencialidade (DC 2020, #98). A liturgia e os sacramentos são espaços de atuação salvífica, porém infelizmente ainda há uma visão limitante, empobrecedora, incompleta, parcial do sentido dos

5 O termo *sacramentum* é uma tradução do grego *mysterion*.

sacramentos. É preciso atenção ao sentido que os Padres da Igreja nos legaram a respeito dos sacramentos como realidade da salvação. Os Padres da Igreja,

qualificam como sacramentos tanto os acontecimentos/palavras do AT quanto os acontecimentos/palavras de Cristo e depois ainda os ritos sagrados da Igreja. A intenção era de apresentar todo o tempo e toda a realidade da revelação (AT – NT) sob o mínimo denominador comum de “sacramentalidade”: a revelação acontece, sempre, por meio dos “sinais sagrados”. É palavra, gesto, acontecimento/evento, história. É mistério. (Avelar, 2004, p. 189)

A mistagogia é uma maneira de despertar no outro a percepção da presença amorosa de Deus em sua vida, é um caminho de iniciação e de aprofundamento cristão baseado na experiência celebrativa para explicitar o sentido histórico-salvífico dos sacramentos. A catequese em unidade com outras dimensões eclesiais, como a liturgia, os sacramentos, o testemunho, tem a tarefa de ensinar evangelizando, que se realiza num processo dialético de abertura ao outro, ao mundo, saindo da esfera apenas intraeclesial e se estendendo à existência, a todas as alegrias e angústias humanas. Nesse processo integrador e global, é necessário recuperar a teologia da unidade dos sacramentos da Iniciação à Vida Cristã, pois não há como evangelizar de maneira fragmentada.

A ação mistagógica encaminha o fiel para a descoberta do Mistério, a descoberta da presença de Deus em sua vida e na história: “a mistagogia revela uma pedagogia da relação, da comunicação, da experiência pessoal e comunitária. O discernimento pessoal, pastoral e comunitário torna-se elemento fundamental no processo de abertura e de aprofundamento da fé cristã.” (Costa, 2014, p. 140). Pedagogia aqui significa condução, orientação, não como método específico escolar, mas como relação de abertura a Deus. Na verdade, essa condução é obra do Espírito, do próprio Deus. A mistagogia aprofunda a Sagrada Escritura na vivência sacramental e comunitária e encaminha o catequizando a realizar a sua descoberta

com discernimento: “Eles se mostravam assíduos ao ensinamento dos apóstolos, à comunhão fraterna, à fração do pão e às orações” (At 2, 42). Quando a comunidade se reúne para rezar, para louvar e agradecer a Deus, deve ter consciência da graça vivida naquele momento e da responsabilidade de testemunhá-la na comunidade e no mundo.

Ser batizado é um chamado a uma vivência na presença de Deus no seio de uma comunidade que vive em comunhão, mesmo na diferença. Toda comunidade tem a responsabilidade de educar na fé, a tarefa não é somente do catequista. O agente de pastoral assume o papel de ‘mistagogo’:

O termo ‘mistagogo’ sugere essa tarefa da Igreja, de ontem e de hoje, de conduzir pela mão o catecúmeno, para que descubra sua forma pessoal de seguir ao Senhor. E essa iniciação, esse acompanhamento mistagógico, ocorre não apenas no campo dos encontros específicos do catecumenato, mas tem caráter essencialmente comunitário, se dá na Igreja e como Igreja. (Costa, 2014, p. 141)

Uma Igreja mais mistagógica, uma catequese mais mistagógica, significa uma comunidade eclesial voltada para o próximo, vivendo suas dificuldades em conjunto, num diálogo fraterno, onde um é suporte para o outro, numa vivência de comunhão. Esse é um caminho de renovação pastoral, que implica uma mudança de mentalidade e uma necessidade de conversão e reconversão dos agentes de pastoral, como pede o Magistério de Francisco, compreendendo que ser cristão é estar sempre na escuta atenta aos sinais dos tempos, ao sopro do Espírito, ao falar do outro, numa relação dialogal entre Deus e o humano.

CONCLUSÃO

Iniciar-se na vida cristã é mergulhar no Mistério de se tornar ser filho de Deus, em Cristo, adentrando em uma vida eucarística, uma vida voltada para Deus, para o próximo, para a criação. Por isso, para que

a Igreja possa hoje realizar esse caminho de iniciação, contribuindo para a formação de discípulos, de batizados que vivam sua vocação, são necessárias ações evangelizadoras que conduzam a essa transformação. Pretendemos demonstrar que a superação de uma noção pastoral fragmentária dos sacramentos de IVC pode contribuir para um melhor desenvolvimento do itinerário catequético, principalmente para aprofundar o senso de uma catequese mistagógica.

O retorno à unidade dos sacramentos de IVC significa recuperar a compreensão, no campo pastoral, na vida dos fiéis, da relação batismo, crisma que tendem para e eucaristia, evidenciando a dinâmica eclesial e pneumática dos três sacramentos. A unidade traz a noção de conjunto e desvela a vocação de batizados para viver em comunhão eucarística. Eucaristia como vida plena cristã. O itinerário catequético a partir de um eixo de inspiração catecumenal revela o senso mistagógico como uma 'porta', um caminho, para a renovação pastoral. Os primeiros cristãos nos legaram uma maneira de compreender o Mistério na Palavra, na celebração e na existência. A espiritualidade litúrgico-sacramental encarna o amor desvelado na Sagrada Escritura por meio da ação do Espírito. Esse itinerário caminha da Palavra à celebração e se estende para a existência no testemunho do vivido na comunidade. A comunidade é espaço querigmático-mistagógico, pois deve expressar o sentido pleno de ser batizado, ou seja, de se encontrar na presença amorosa de Deus.

A própria maneira de educar na fé se enriquece a partir de um sentido pleno do ser batizado. O batismo é uma convocação a fazer parte de uma história que vem se desenvolvendo num encontro entre Deus e a humanidade: é o mistério do amor transbordante de Deus. A Igreja é a comunidade dos reunidos, dos mergulhados nesse mistério. Uma visão unitária dos sacramentos favorece a compreensão mais clara da centralidade da eucaristia e do significado do batismo e da eucaristia, e da dinâmica eclesial e pneumática deles. A mistagogia se compreende, dessa maneira, não como uma atitude intimista, mas como uma experiência de encontro com Deus, de descoberta da presença amorosa de Deus na vida pessoal e na existência concreta,

a partir de um sentido litúrgico e sacramental que expressa a ação trinitária do Deus cristão. Assim, um itinerário catequético de inspiração catecumenal caminha sempre da Palavra que se encarna na celebração e na vida, nas ações concretas de amor, de defesa dos desamparados, dos que sofrem, dos que se encontram nas periferias existenciais, como demonstrou Jesus, na sua caminhada como Filho de Deus na terra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avelar, M. C. C. (2004). Sacramentos e experiência cristã: Uma pedagogia rumo à maturidade em Jesus Cristo. Em P. C. Costa (Org.), *Sacramentos e Evangelização* (p. 181-200). Edições Loyola.
- Bento XVI (2007). *Exortação Apostólica Pós-sinodal Sacramentum Caritatis sobre a Eucaristia Fonte e Ápice da Vida e da Missão da Igreja*. https://www.vatican.va/content/benedictxvi/pt/apost_exhortations/documents/hf_ben-xvi_exh_20070222_sacramentum-caritatis.html
- Bollin, A. e Gasparini, F. (1998). *A catequese na vida da Igreja: notas de história*. Paulinas.
- Borobio, D. e Tena, P. (1993). Sacramentos da Iniciação Cristã: Batismo e Confirmação (p. 23-141). Em D. Borobio, *A celebração na Igreja II: sacramentos*. Edições Loyola.
- Boselli, G. (2017). *O sentido espiritual da liturgia*. Edições CNBB.
- Cantalamessa, R. (1993). *O Mistério da Ceia*. Editora Santuário.
- CNBB. (2009). *Iniciação à vida cristã: um processo de inspiração catecumenal* (Doc 97). Edições CNBB.
- CNBB. (2017). *Iniciação à vida cristã: itinerário para formar discípulos missionários* (Doc 107). Edições CNBB.

- Costa, R.F. (2014). *Mistagogia hoje: o resgate da experiência mistagógica dos primeiros séculos da Igreja para a evangelização e catequese atuais*. Paulus.
- Francisco. (2013). *Exortação Apostólica Evangelii Gaudium sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual*. Paulinas.
- Goedert, V. M. (1987). *Teologia do Batismo: considerações teológico-pastorais sobre o Batismo*. Paulinas.
- Lafont, G. (2000). *História Teológica da Igreja Católica*. Paulinas.
- Lima, L. A. L. (2018). Iniciação à Vida Cristã: Conforme a CNBB em seus recentes documentos. Em *A Catequese a serviço da iniciação à vida cristã*/ SBCat (Sociedade Brasileira de Catequistas) (p. 33-52). Vozes.
- Noche, F. J. (2012). Doutrina Específica dos Sacramentos. Em T. Schneider (Org.) *Manual de Dogmática*, (v. 2), (p. 205-338). Vozes.
- Paulo VI (2017). *Ritual da Iniciação Cristã de Adultos*. Paulinas.
- Pontifício Conselho para a Promoção da Nova Evangelização. (2020). *Diretório para a catequese*. Edições CNBB.
- Rocchetta, C. (1991). *Os sacramentos da fé*. Paulinas.
- Santana, L. F. (2010). O Espírito Santo na vida de Jesus: por uma Cristologia Pneumática. *Atualidade Teológica*, (36), 265-292.
- Taborda, F. (1998). Crisma, sacramento do Espírito Santo? *Perspectiva Teológica*, (30), 183-209.

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2023

Fecha de aceptación: 22 de septiembre de 2023



EL SABER DIDÁCTICO: REFLEXIONES E IMPLICANCIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS MOTIVACIONES ÉTICAS EN EL AULA

DIDACTIC KNOWLEDGE: REFLECTIONS AND IMPLICATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ETHICAL MOTIVATIONS IN THE CLASSROOM

Cristóbal Rivera Vicencio¹

Corporación Educacional Saint John's School, La Serena, Chile

RESUMEN

Este artículo expone las fases pedagógicas de una experiencia didáctica implementada en la asignatura de Religión con estudiantes de último año de educación secundaria, cuyo objetivo era promover motivaciones éticas referidas a la paz, la democracia y los derechos humanos, allende las opciones creyentes de las y los estudiantes. Los antecedentes teóricos describen el estado del arte sobre el saber didáctico y la evolución de su objeto epistémico: desde la técnica universal propuesta por Comenio, hasta la actual visión comprendida como una tríada mediada por principios de transposición gnoseológica. En cuanto al diseño metodológico de la intervención pedagógica, este responde al paradigma cualitativo con el propósito de promover la reflexión docente.

Los resultados de la intervención pedagógica permiten inferir que las motivaciones éticas operan como una matriz subjetiva cuya implicancia didáctica hace posible una formación interdisciplinaria, relevando la dimensión sociohistórica de los sujetos.

PALABRAS CLAVE

didáctica, diversidad religiosa, experiencia pedagógica, motivaciones éticas

1 criveravicencio@saintjohnsschoollaserena.cl

ABSTRACT

The article exposes the pedagogical phases of a didactic experience implemented in the elective of religion, that is, among subjects of the last school year, with the aim of promoting ethical motivations such as: peace, democracy and human rights, beyond their limits. believing options. In terms of methodological design, the pedagogical intervention responds to a case study. The theoretical background describes the current state of didactic knowledge and the evolution of its epistemic object: from the universal technique proposed by Comenius to the current vision understood as a triad mediated by epistemological transposition principles.

The results of the pedagogical intervention allow us to conclude that ethical motivations act as a subjective matrix whose didactic implications allow an interdisciplinary training, highlighting the socio-historical dimension of the subjects.

KEYWORDS

didactics, religious diversity, pedagogical experience, ethical motivations

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia pedagógica que se describe en el presente artículo busca contribuir al desarrollo de la investigación teórico-práctica sobre la didáctica y su objeto epistémico, es decir, el acto didáctico en el aula y su implicancia en el desarrollo de motivaciones éticas universales referidas a la paz, la democracia y los derechos humanos (DD. HH.), principios transversales y fundamentales que toda asignatura del currículum nacional está llamada a fomentar según lo establecen las bases curriculares vigentes. Sin embargo, dada la particular naturaleza de la asignatura de Religión², la concebimos a partir de las oportunidades que nos ofrece la pedagogía de la potencia o no-parametral, lo que significa que la vemos desde una perspectiva ética en la que tanto el maestro como el estudiante están inmersos en una cultura rica en elementos espirituales, simbólicos y sociales. Estos conocimientos permiten abordar de manera crítica temas relacionados con la relación con lo misterioso, la búsqueda de sentido y la necesidad de trascendencia personal (Benjumea, 2021).

De ahí que se hace necesario proponer la creación de bases curriculares y programas de estudio fundamentados en principios universales e interreligiosos, que sean capaces de potenciar una actitud dialógica común y que, al mismo tiempo, sirvan como criterio marco para el discernimiento ético. En otras palabras, actitudes éticas inalienables como la promoción de la paz y la defensa de la democracia surgen como principios axiológicos que sirven de base para concretar los fundamentos de los Derechos Humanos en la convivencia humana. Sin embargo, desde una perspectiva epistémica e interreligiosa, en el

2 Un ejemplo de dicha situación lo constituyen los dieciséis planes y programas de estudio de la asignatura de Religión inscritos por distintas Iglesias ante el Ministerio de Educación, los cuales son: religión católica, religión de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, religión judía, religión metodista, religión luterana (corporación Iglesia Evangélica Luterana de la República de Chile), religión bautista, religión evangélica, religión anglicana, religión ortodoxa, religión fe bahá'í, religión presbiteriana, confesión religiosa Testigo de Jehová, religión Iglesia Evangélica Pentecostal, religión Iglesia Evangélica Protestante, religión Iglesia Ejército de Salvación de Chile, religión musulmana. (Información solicitada vía transparencia al Ministerio de Educación, 22 de febrero 2023).

contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en el aula, constituyen principios para la configuración de subjetividades e intersubjetividades de los estudiantes, además de potenciar una formación cívica, ética y espiritual para todos y todas basada en criterios de universalidad objetiva.

Si bien es posible encontrar trabajos teóricos que buscan reflexionar sobre una pedagogía inclusiva en materia religiosa basada en principios axiológicos (Prats, 2012; Torradeflot, 2012), estos no analizan detalladamente los fundamentos teóricos y epistemológicos que constituyen el saber didáctico como una disciplina de las ciencias sociales comprometida con la reflexión pedagógica, es decir, con la práctica de la enseñanza (Camilloni, 2012).

Esta situación investigativa supone un vacío gnoseológico amparado en parte por el paradigma de la modernidad, el cual ha impuesto y preservado perspectivas hegemónicas para la investigación del fenómeno didáctico, así como criterios de diferenciación entre la didáctica general y las específicas. Sin embargo, como exponemos en este artículo, es posible evidenciar la existencia de líneas de investigación que buscan superar tal situación, generando teoría desde el pensamiento situado, crítico y no-parametral; estos estudios han permitido trasladar las preocupaciones por las cuestiones didácticas hacia el ámbito de la identidad local, es decir, latinoamericana, ya que tradicionalmente han obedecido a intereses europeos (Gaete, 2015). Dichas concepciones epistémicas centran su interés en la subjetividad como fuente de conocimiento, considerando aspectos como las historias de vida de los sujetos involucrados, sus inquietudes y sus motivaciones, las cuales surgen como dimensiones relevantes no solo para investigar el acto didáctico, sino también abren posibilidades de resignificación de la didáctica en cuanto su comprensión como práctica social (Baeza, 2014; Baeza, 2018; Pimenta, 2013; Camilloni, 2012).

Con respecto al diseño metodológico, la experiencia pedagógica fue desarrollada con base en el paradigma cualitativo y se sometieron a evaluación las distintas actividades desarrolladas por los sujetos durante las fases de la investigación. El alcance del estudio es descriptivo, ya que se busca dar cuenta del actuar de los sujetos frente

a la intervención didáctica. Para la recolección de los datos fueron utilizados instrumentos cualitativos, con el propósito de promover la reflexión pedagógica, junto con la participación activa de las y los sujetos; esta reflexión se promovió por medio de estrategias didácticas centradas en el estudiante, tales como el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas, además del uso de recursos tecnológicos para el empoderamiento y la participación.

Los datos obtenidos durante las distintas fases pedagógicas de la experiencia didáctica (diseño, implementación y evaluación) permiten evaluar la práctica pedagógica como exitosa e innovadora, debido en parte a la orientación del acto didáctico según principios como el diálogo y el trabajo cooperativo. En lo que respecta a los y las estudiantes que participaron en esta experiencia de aprendizaje, cabe destacar que reaccionaron de manera diversa ante los recursos pedagógicos proporcionados por el docente, los cuales en su conjunto constituyeron un portafolio de trabajo para un semestre.

En conclusión, la información recolectada durante las fases pedagógicas de la intervención didáctica respalda el valor de promover una educación basada en principios de naturaleza inalienable y universal como lo son las motivaciones éticas vinculadas a la paz, la democracia y los DD. HH., en cuanto operan como una matriz formativa que va más allá de la opción creyente de cada sujeto, permitiendo así una educación valórica y espiritual para todas y todos, además de un trabajo interdisciplinario con las demás asignaturas del currículum escolar vigente.

1.1. Alcances de la investigación

La investigación busca especificar el actuar de un grupo de sujetos frente a una intervención de naturaleza didáctica cuyo objetivo es implementar una experiencia pedagógica centrada en la promoción de motivaciones éticas como la paz, la democracia y los derechos humanos para la asignatura de religión, entre las y los estudiantes de cuarto año medio. Por lo tanto, se consideró que el alcance de la

investigación es descriptivo, ya que se busca dar cuenta de la reacción de los sujetos frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. Justificación de la intervención

La pertinencia, necesidad y relevancia de la investigación se basa en los siguientes aspectos contextuales:

- a) Según se declara en el proyecto educativo institucional (PEI) del establecimiento, su enfoque pedagógico se erige sobre la base de la pedagogía centrada en las y los estudiantes, promovida por medio de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, las cuales buscan potenciar las habilidades del siglo XXI como la ciudadanía, el pensamiento crítico y la colaboración.
- b) En cuanto a la tríada paz, democracia y derechos humanos, constituye un medio efectivo para transponer los principios valóricos que se propone el Ministerio de Educación en sus bases curriculares para tercer y cuarto año medio, ya que se busca que las y los estudiantes introyecten valores ligados a la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Mineduc, 2019).

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1. Fundamentos teóricos y epistémicos del saber didáctico

Para ciertos autores (Gaete, 2015; Camilloni, 2012), la didáctica se ha configurado históricamente como disciplina sin un cuerpo epistémico claro, delimitado y autónomo, lo que ha dado paso a una heterogeneidad teórica que opera en el profesorado allende su definición esencial. Sin embargo, existe un amplio y bien sustentado consenso académico que es explícito en destacar aspectos que la erigen como un saber interdisciplinario (Díaz, 1999, citado en Abreu et al., 2018), perteneciente a las ciencias sociales (Camilloni, 2012), que

hace posible fraccionar el contenido del aprendizaje que se transmite en unidades didácticas y planificar el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de Díaz (2009), constituye una disciplina fundamental e insustituible para la comprensión, valoración y desarrollo de los distintos proyectos pedagógicos. A nuestro juicio, una de sus principales características radica en su naturaleza cohesiva, condición que hace posible la intersección y articulación en el acto didáctico de sus distintas implicancias: éticas, políticas y biográficas, las cuales coexisten y repercuten ópticamente en la comprensión y devenir de los sujetos que participan en la acción formativa y, por consiguiente, en el proyecto de sociedad (Baeza, 2018).

Asimismo, Mercado (2002) sitúa la didáctica como el medio dialéctico por el cual el profesorado actualiza sus creencias, valores e ideales asociados a la educación, así como también el contexto discursivo por el cual se desarrollan los saberes docentes, estos últimos descritos por Tardif (2010) como un conocimiento de naturaleza práctica, heterogénea y social, pero fundamentalmente dialógica; este conocimiento, en palabras de Mercado (2002), surge como implicancia de la acción formativa, es decir, de la enseñanza. Por lo tanto, su comprensión no puede desprenderse del fenómeno del acto didáctico, ya que la didáctica, al igual que los saberes docentes, se vincula con las creencias previas del profesorado, es decir, con su dimensión vital, y, por tanto, cognitiva, afectiva y de acción (Bolívar y Segovia, 2019; Camilloni, 2018).

Respecto del origen de la didáctica, la literatura posiciona su surgimiento en el contexto de la segunda mitad del siglo XVII, como resultado de la reflexión teológica de Juan Amós Comenio, obispo protestante quien en 1630 publica su *Didáctica magna*, obra canónica para la pedagogía, ya que se considera “(..) el primer manual de la técnica de la enseñanza, basado en principios científicos, que hacen de la educación una ciencia” (De la Mora, 2018, p. 32). En dicho texto, Comenio se aboca a proponer un artificio universal capaz de transmitir el conocimiento con rapidez, placer y eficacia. Con este fin proyecta un sistema activo de enseñanza basado en la metodización

del aprendizaje, el cual busca la progresión sintética de la enseñanza; de este modo, Comenio establece el prototipo de la escuela moderna y potencia el desarrollo de la pedagogía como ciencia. Sin embargo, sus aportes no acaban ahí, ya que, para Jares (1999), en Comenio existe además la convicción de que por vía de la educación es posible conseguir la unidad del ser humano y la paz mundial.

En efecto, el surgimiento del método didáctico cuya génesis propuso Comenio catalizó un proceso de renovación de los procedimientos de enseñanza, así como también de sus recursos, los cuales fueron reemplazados por estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la autonomía del estudiante. De ahí que el proceso de modernización de la didáctica deviniera en la desarticulación de la díada contenido-enseñanza, lo que conduce a que “la visión didáctica sufra un tránsito de la necesidad de enseñar a la necesidad de aprender” (Buitrago, 2008, p. 57). Uno de los fundamentos que propició dicha fractura estuvo dado por la corriente filosófica de la modernidad, cuyos pensadores pudieron difundir sus proyectos pedagógicos gracias al surgimiento de la imprenta, lo que produjo un nuevo giro del saber didáctico.

Sin embargo, al efectuar una revisión bibliográfica sobre el estado del arte del saber didáctico, es posible evidenciar que su objeto de estudio ha carecido de uniformidad, dando forma a una estructura de naturaleza heterogénea que se modifica parcialmente (Molins, 1997) según el devenir filosófico de cada época. Esto supone que su definición esencial se vea signada históricamente (Díaz, 2009).

Es por ello que Abreu et al. (2018) proponen comprender dicho fenómeno epistémico a partir de una secuencia histórica construida sobre la base de un objeto de estudio múltiple. Dicha secuencia histórica se inicia, como ya hemos comentado previamente, con Comenio, quien propone una vía única para enseñar todo a todos, condensando así su visión religiosa, social y filosófica. La llegada de la modernidad significa para la didáctica un giro hermenéutico en sus principios epistémicos, ya que en dicho periodo se produce una nueva cartografía de sus intereses que coloca en el centro al estudiante como protagonista de los procesos pedagógicos, pues, es este quien

aprende según sus necesidades e intereses; este nuevo enfoque permitió el surgimiento de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para cada edad y necesidad del educando, conllevando además una reactualización de los insumos didácticos; por ejemplo, la Biblia dejó de ser el único medio para el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela.

A partir de la década del 50 del siglo XX, el saber didáctico redirecciona su interés y se orienta a proponer técnicas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje capaces de transmitir el conocimiento científico (“objetivo”) que la cultura ha establecido como legítimo y capaz de ser introyectado por los educandos en las escuelas, según los principios de transposición del conocimiento (Chevallard, 2009), mediante los cuales es posible “transponer” el discurso científico a la realidad sociohistórica del aula.

En efecto, para autores como Buitrago (2008), Baeza (2014, 2018) y Bolívar (2009), el saber didáctico se caracteriza fundamentalmente por la movilidad de su objeto de estudio e interés, dinamismo que es posible graficar según distintos movimientos que organizamos en la Figura 1, construida a partir de los planteamientos teóricos de los autores citados con anterioridad.

Figura 1
Variaciones del objeto epistémico del saber didáctico

CARACTERÍSTICAS	Primer movimiento	Comprende →	La búsqueda de una vía única de enseñanza	Por medio de →	Una técnica de enseñanza universal, capaz de enseñar todo a todos	Objeto de estudio →	Centrado en la enseñanza y en el sujeto docente
	Segundo movimiento	Comprende →	El giro didáctico, es decir, del docente al estudiante	Se caracteriza →	Por la visión filosófica de la modernidad: Rousseau, Pestalozzi y sus seguidores: Dewey, Montessori	Objeto de estudio →	De la necesidad de enseñar a la necesidad de aprender
	Tercer movimiento	Comprende →	El posicionamiento de la didáctica como disciplina emergente, la cual busca su carácter científico, distinguiéndose de la pedagogía	Se caracteriza →	Por su interés en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado la centralidad de los sujetos Por el valor del conocimiento	Objeto de estudio →	Centrado en la búsqueda de mecanismos capaces de transmitir el conocimiento científico

Fuente: Elaboración propia

2.2. Hacia una resignificación y nueva comprensión del saber didáctico

Nos proponemos realizar un análisis crítico sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos del saber didáctico, cuyo origen y desarrollo histórico ya hemos comentado con anterioridad. Con tal propósito se hace menester ahondar aún más en el actual panorama de la didáctica, el cual Camilloni (1997) describe como complejo, ya que esta disciplina se erige a partir de una pluralidad de teorías de las ciencias sociales; de ahí la inexistencia de una delimitación clara y precisa del saber didáctico frente a otras disciplinas de las ciencias de la educación, como la pedagogía y el currículum. Por otra parte, la proliferación de las didácticas “específicas” ha potenciado la visión metafórica sobre la didáctica símil a un árbol, cuyos meandros no han hecho más que jibarizar el saber didáctico reduciéndolo a una mera disciplina dispensadora de pautas específicas para la transmisión del conocimiento por medio de estrategias de enseñanza-aprendizaje, es decir, querenciando el fenómeno didáctico a principios gnoseológicos legitimados por la cultura y, por tanto, validados por el currículum escolar. Frente a dicho reduccionismo epistémico, Abreu et al. (2018) reflexionan lo siguiente:

(...) Definir el proceso de enseñanza-aprendizaje como el objeto de la didáctica no es ofrecer una solución acertada a este vacío teórico (...) es solo plantear la estructura, el aspecto externo del fenómeno y concebirlo como algo inamovible, estático, vacío, sin dinámica interna y sin una manifestación dialéctica y contextualizada. (pp. 79)

Con todo, en la actualidad han surgido corrientes didácticas no-parametrales que buscan, por medio del pensamiento crítico y situado (propio del pensamiento filosófico latinoamericano), interpretar el saber didáctico más allá de los principios gnoseológicos hegemónicos, proponiendo una epistemología que busca relevar el valor ontológico y sociohistórico de los sujetos que aprehenden por medio de la contextualización de sus necesidades y la recuperación de su identidad al interior del aula, la cual es comprendida como

un “entramado de sentido y relaciones que configuran a los sujetos” (Buitrago, 2008, p. 63).

En efecto, al poner en valor el sujeto, dichas interpretaciones del saber didáctico permiten problematizar el conocimiento, provocando así una ruptura de sentido que anime a las y los educandos a cuestionamientos clave para la sociedad actual. De ahí que la tríada paz, democracia y derechos humanos se erige como el medio potenciador de una educación religiosa basada en principios objetivos para la sociedad del conocimiento.

Por otra parte, en el actual contexto sociohistórico surgen nuevas necesidades que se expresan en la escuela, entre las cuales destacan la interculturalidad, el diseño universal para el aprendizaje y la pluralidad de opciones creyentes que conviven en el aula; estas abren posibilidades que permiten la construcción de subjetividades emergentes entre las y los estudiantes, haciendo que las didácticas amplíen sus escenarios, lo que se ha traducido en una abundante proliferación de investigaciones sobre el campo de las didácticas (Juanola, 2011). De ahí que autores como Pimenta (2013) exigen que el triángulo didáctico (docente, estudiante y conocimiento) sea puesto en situación, lo que conlleva una resignificación de la didáctica considerando un balance entre el conocimiento y el valor social de la enseñanza. Por tal razón se hace imprescindible una investigación sobre el saber didáctico para la formación docente, lo que obliga a que los procesos de transposición del conocimiento obedezcan a criterios de culturización del centro escolar para interpretar el currículo como un medio *a priori* para el aprendizaje.

Como una forma de responder a dichas necesidades sociohistóricas propias de la cultura escolar contemporánea, además de recuperar el aula como un espacio de construcción de subjetividades, es que desde nuestro continente se han impulsado distintas propuestas didácticas, cuyos principios epistémicos relevan el valor del sujeto, yendo así más allá del sentido positivista que plantea la transposición didáctica, teoría popularizada por la didáctica de la matemática, la cual no explica *per se* los mecanismos de acción que hacen posible la conversión del saber

sabio al saber enseñado, es decir, la transposición didáctica (Brousseau, 2007; Chevallard, 2009). Un ejemplo de estas corrientes didácticas cuya centralidad es lo ontológico, es la denominada didáctica del sentido, o no-parametral, la cual, para Benjumea (2021), es pertinente para la educación religiosa escolar, y, por tanto, para la transmisión de valores éticos como la paz, la democracia y los derechos humanos. Mediante este enfoque la exploración de las relaciones subjetivas vinculadas al misterio, la búsqueda de sentido y la necesidad de la trascendencia humana permite a las y los estudiantes escapar de lógicas normalizadoras de enseñanzas que canónicamente han sido establecidas por los sistemas dominantes del saber. La didáctica no-parametral en el ámbito de la educación religiosa escolar para todas y todos permite a los estudiantes construir conocimiento al abordar cuestiones como la problemática de los DD.HH. en el contexto de la globalización, el discernimiento ético, además de indagar, cuestionar y discutir sobre su relación con el misterio a partir de la búsqueda de sentido (Benjumea, 2021).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño, métodos y técnicas

En cuanto a los aspectos metodológicos de la experiencia educativa, estos fueron diseñados con base en el paradigma cualitativo de la investigación. Como enfoque de indagación se optó por el estudio de caso, ya que según Yacuzzi (2005) dicho enfoque es pertinente cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos. También es definido como un tipo de investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto (Yin, 1994). El alcance de la investigación es descriptivo, ya que busca dar cuenta de la reacción de los sujetos en los distintos estadios del estudio, permitiendo elaborar una representación que contribuya a su comprensión.

Como procedimiento metodológico, fueron sometidas a evaluación las distintas actividades desarrolladas por los sujetos durante las distintas fases de la investigación. Por lo tanto, la evaluación corresponde a la evidencia de respuesta por parte de los estudiantes a la experiencia didáctica, promovida por medio de distintas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, destacando técnicas didácticas como el aprendizaje cooperativo, el método de análisis de caso y el aprendizaje basado en problemas.

Los insumos didácticos fueron diseñados con el propósito de desarrollar habilidades mayores entre las y los sujetos, tales como la inferencia y el pensamiento crítico. En paralelo, el libro de clases digital permitió ser utilizado como diario de campo o bitácora para la experiencia didáctica, ya que revela el interés o desinterés que tienen los estudiantes hacia los procesos de aprendizaje (Alarcón, 2015), sirviendo entonces como instrumento cualitativo para promover la reflexión docente. Por lo tanto, los objetivos de la experiencia didáctica son los siguientes:

- Implementar una experiencia pedagógica centrada en la promoción de las motivaciones éticas como la paz, la democracia y los derechos humanos para la asignatura de Religión, entre las y los estudiantes de cuarto año medio.
- Problematizar el acto didáctico y sus implicancias en la diversidad religiosa y espiritual en el aula.

3.2. Los sujetos

Para el desarrollo de esta investigación se consideró una muestra de tipo no probabilístico compuesta únicamente por los 15 sujetos matriculados durante el segundo semestre del año 2022, en la asignatura electiva de Religión dictada en el cuarto año medio A del centro educacional Saint John's School de La Serena.

Finalmente, la muestra quedó conformada por 10 mujeres y 5 hombres. Cabe destacar que la mayoría de las y los sujetos participantes

son estudiantes de continuidad del centro escolar, es decir, han desarrollado todo su ciclo formativo en el mismo establecimiento.

Los padres de los estudiantes contaban con estudios de educación media, culminados en su mayoría, y algunos con estudios de nivel técnico-profesional, también concluidos. Sin embargo, una apoderada declaró contar con estudios incompletos de educación básica.

3.3. Los instrumentos

Respecto de los distintos instrumentos utilizados durante el desarrollo de la intervención didáctica, estos fueron construidos siguiendo los lineamientos teóricos de Fisher (2013) para la promoción del diálogo en el aula, de modo que se elaboró una pauta de cotejo cuya aplicación hizo posible la evaluación de las actividades desarrolladas por los sujetos participantes. Por otra parte, las consideraciones epistémicas y didácticas delineadas por Barkley et al. (2007) hicieron posible la implementación y evaluación del trabajo cooperativo en el que los sujetos se desarrollaron durante el desarrollo de las actividades didácticas. Asimismo, el uso activo de distintas plataformas de interacción y respuesta inmediata (www.mentimeter.com) y (www.plickers.com) posibilitó el registro cualitativo de la participación de los y las estudiantes y su reacción a las distintas actividades didácticas, lo que permitió entregarles una retroalimentación inmediata.

En cuanto a los materiales didácticos utilizados por las y los sujetos durante las sesiones de aula, estos en su conjunto dieron forma a un *dossier* de lectura, el cual estuvo disponible para su uso en formato digital. Dicho material de lectura se compuso por declaraciones elaboradas a partir de distintas instituciones internacionales e interreligiosas:

- La Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de toda forma de intolerancia y discriminación hacia las religiones;

- La declaración del Consejo de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre la libertad de religión o de creencias;
- La declaración de Beirut, marco conceptual de las Naciones Unidas para la relación entre la fe religiosa y los derechos humanos;
- Documento sobre la fraternidad humana por la paz mundial y la convivencia común. Firmado por S.S. el papa Francisco y el gran imán de Abu Dabi.

3.4. Metodología didáctica

Cada sesión de trabajo de aula se diseñó según el enfoque didáctico no-parametral propuesto por Benjumea (2021) para la educación religiosa escolar (EREC), ya que dicha visión epistémica del saber didáctico releva la condición de sujetos sociohistóricos de las y los estudiantes.

3.5. Aplicación y duración de la intervención

Como hemos señalado anteriormente, el trabajo de campo se desarrolló en el contexto de la asignatura electiva de Religión, ya que, como lo establece el sistema educacional chileno, en los dos últimos años del ciclo escolar el o la estudiante debe discernir entre las asignaturas de Religión y/o Educación Física. Por lo tanto, las sesiones de clases fueron ejecutadas cada día miércoles, las cuales tuvieron una duración de dos horas pedagógicas (cada hora es de 45 minutos), instancia que era utilizada por las y los estudiantes para desarrollar las actividades de aprendizaje (ver Tabla 1). El total de sesiones de clases fueron

dieciséis, las cuales solamente consideraron trabajo presencial, ya que no todos los sujetos contaban con acceso a internet en sus hogares.

Tabla 1
Especificaciones de la secuencia didáctica

DATOS		SECUENCIA DIDÁCTICA	
Fase	N.º sesiones	Actividad estudiante	Actividad docente
Implementación (inicio)	5	Responden preguntas sobre contenidos anteriores	Activación de los conocimientos previos
		Conocen el objetivo de la sesión	Socialización de los objetivos
Evaluación (desarrollo)	5	Se conforman en grupos cooperativos de trabajo	Orientación y motivación a los grupos de trabajo
		Desarrollan las actividades didácticas	Formalización de los objetivos
Seguimiento (cierre)	1	Exponen conclusiones personales o grupales Responden preguntas metacognitivas	Recuerda el objetivo de la sesión Promueve la metacognición

4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y SU DISCUSIÓN

4.1. Implementación

Las actividades iniciales fueron diseñadas con el propósito de indagar, conocer y activar los conocimientos previos de los sujetos a modo de diagnóstico preliminar sobre la diversidad religiosa y las motivaciones éticas, lo que permitió formular preguntas abiertas al grupo de curso, tales como: ¿es la globalización una oportunidad o una amenaza para el pluralismo religioso? En el caso de esta pregunta inicial, fue resuelta de forma individual y por escrito por parte de cada sujeto en un *post-it*, el cual fue distribuido previamente por el docente. Posteriormente, cada estudiante socializó su respuesta frente al grupo de curso, argumentando sobre la misma, formato

que propendió a la participación activa de los sujetos, haciendo que cada alumno entregara su opinión por escrito y de forma oral. La actividad denominada “el panel cualitativo” se desarrolló bajo un clima participativo y colaborativo, en el cual todas y todos los estudiantes entregaron su visión frente a la pregunta en un contexto de diálogo y empatía propiciado por parte del sujeto didáctico, es decir, el docente. Sin embargo, algunos estudiantes se restaron de participar en la actividad a causa de condiciones del habla como la espasmodia o la dislalia, mas no por oponerse al contenido.

Luego de dicha actividad, se procedió a la tabulación de los datos obtenidos con el propósito de interpretarlos mediante el método de la comparación constante, el cual permite describir las diferencias y similitudes observadas entre un grupo de sujetos; es decir, permite la elaboración de teoría a partir de la confrontación entre las propiedades de un elemento o comunidad en un determinado rango de tiempo.

Las categorías que se crearon a partir de las respuestas fueron las siguientes: Oportunidad: potencia a la religión; Doble efecto: potencia, pero a la vez la amenaza; Fin escatológico: el fin de las religiones.

Tabla 2
Tabulación de los resultados

CATEGORÍA	N.º DE SUJETOS	PORCENTAJE
Oportunidad	10	66, 66 %
Doble efecto	2	13, 33%
Fin escatológico	2	13, 33%
Oposiciones	1	6, 66%

Como deja en evidencia la Tabla 2, las y los participantes de la actividad didáctica consideraron preferentemente que la globalización constituye una *oportunidad* para la religión. Sin embargo, se hace necesario ahondar con mayor prolijidad en las implicancias de dicha oportunidad no solo para el fenómeno religioso, sino también para la dimensión espiritual de los sujetos, lo que conllevaría realizar una

distinción fenomenológica entre lo religioso y lo espiritual. Por lo tanto, creemos pertinente que futuras investigaciones pedagógicas asuman como materia de interés dicha distinción, ya que en el acto didáctico convergen los intereses de los sujetos involucrados, así como también su historicidad. Por último, sobre la implicancia de la globalización para las religiones, se hace necesario destacar la opinión del estudiante FL1, quien señala:

La globalización significa tanto una oportunidad como un posible fin o problema para ellas. Es una oportunidad para que estas se expandan a todo el mundo y se den a conocer. Significaría un problema por el cuestionamiento debido a las cosas negativas que se dan a conocer. Por ejemplo, abuso sexual por parte de quienes la expresan o el ateísmo. (Estudiante FL1)

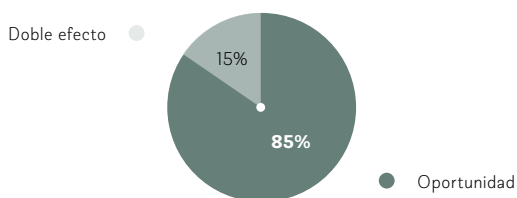
Evidentemente, el uso del panel cualitativo como actividad inicial no solo sirvió de soporte para el registro de las opiniones de los estudiantes, sino que también potenció en ellos un rol activo y participativo en el desarrollo de la experiencia pedagógica. Por otra parte, en el diario de campo del profesor fue posible hallar registros en los cuales se destacan elementos positivos del clima de aula, relevando así la propensión de las y los estudiantes a comunicarse verbalmente, pero no lo suficientemente dispuestos a convertir sus pensamientos en textos escritos, lo que deja en evidencia las variables diastráticas de los sujetos, ya sea en la producción de textos escritos como en el discurso verbal.

Con el propósito de mantener los positivos índices de participación activa de los sujetos, se planificó una sesión de aula según la metodología de aula invertida o *flipped classroom*, modelo pedagógico que según Rivera (2021) propicia entre los participantes el desarrollo de la autonomía frente a las actividades escolares y una mejora en el desarrollo del trabajo cooperativo en el aula. Tal como era de esperar, la metodología de aula invertida junto con el uso de una herramienta de tipo *classroom response system* permitieron una

diversificación más activa de la participación de los sujetos, ya que esta vez expresaron de forma anónima sus comentarios. En la misma sesión, los sujetos manifestaron en un 85 % que la globalización se erige como oportunidad para las religiones, confirmando la tendencia descrita con anterioridad. Sin embargo, el 15 % restante se inclina por la opción del doble efecto, no registrándose reacción en las otras categorías (ver Gráfico 1).

Gráfico 1
Tabulación por medio de “classroom response system”

¿Cuál de las siguientes categorías representaría más tu pensamiento?



En cuanto al trabajo cooperativo, es posible aseverar que las y los participantes de la intervención pedagógica se mostraron prestos y autónomos en el desarrollo de las actividades grupales. En dicho contexto didáctico fue posible extraer de las literacidades de los sujetos distintos comentarios de naturaleza emotiva, destacando el siguiente: *“La búsqueda de la esperanza en cuanto a alguien superior o también de la paz interior en cuanto a la creencia”* (Estudiante CST1).

En relación con el *dossier* de lectura utilizado por los sujetos, es posible comentar que este instrumento les permitió conocer e introyectar distintos acercamientos al tema de la promoción de los derechos humanos, la cultura de la paz y la tolerancia religiosa en el contexto de la democracia, es decir, las motivaciones éticas. A partir de dichos textos, los sujetos comentaron sobre las distintas comprensiones que se tiene sobre la imagen de Dios como la causal del pluralismo religioso.

Sobre lo anterior, las y los estudiantes describen una hermenéutica sobre el mundo, la cual es interpretada por cada religión, visión que le otorga particularidad e identidad a cada opción creyente. Sin embargo, este nivel de juicio es nuevamente elaborado únicamente por el estudiante FL1, quien declara: *“la manera de entender el mundo, cómo se expresan hacia los demás”*. Sobre la necesidad del diálogo ecuménico e interreligioso, el propio estudiante señala: *“todas se relacionan con las o una divinidad, tienen distintos ritos hacia sus propias deidades, cualquiera puede practicar sus religiones”*.

En otra sesión de trabajo se distribuyó un modelo estratégico para la toma de apuntes, tipo Cornell, ya que el registro de apuntes requiere del uso articulado de distintas habilidades lingüísticas, además de la comprensión del discurso oral del profesor (Espino y Miras, 2016). Este instrumento permitió registrar las preguntas formuladas por las y los estudiantes en la misma guía, entre las cuales destacan las siguientes: *¿qué tienen en común todas las religiones?, ¿por qué se busca una explicación en la religión?* El insumo didáctico incluía un apartado en el cual los sujetos hacían un resumen de la clase, entre los que resalta el extracto de la alumna KB3: *“En resumen, las religiones que existen tienen [diferentes] formas de creencias y culturas, como [por ejemplo] creer en diferentes dioses, etc. Tienen un sistema propio, nos enseñan cultura”*. Sin embargo, al ser autoevaluados con el mismo instrumento, los estudiantes consideraron su desempeño como suficiente; es posible que los accidentes externos como las variadas interrupciones y el retiro de cerca del 40 % de los estudiantes después de la aplicación de los instrumentos hayan provocado dicha variación en el desempeño de los sujetos, ya que algunos estudiantes fueron retirados por la profesional del programa de integración escolar (PIE). Otra eventualidad registrada en la bitácora del profesor da cuenta del retiro de estudiantes para asistir a atención psicológica.

4.2. Evaluación y cierre

Los resultados obtenidos tanto en la fase intermedia como final de la investigación permiten colegir que las y los estudiantes expresaron que la promoción de las motivaciones éticas ha de ser fomentada más allá de sus propias opciones creyentes y, por tanto, entenderse como un objetivo interreligioso cuyo objetivo principal es cooperar para la unidad de los seres humanos. Al ser consultados los estudiantes por medio del recurso *plickers* (www.plickers.com), estos refieren estar en su mayoría preferentemente de acuerdo con que las religiones contribuyen al desarrollo de la democracia y la paz principalmente. Cabe destacar que el profesor ejecutante de la experiencia didáctica comparte las mismas impresiones de los estudiantes, lo que permitió modelar el acto didáctico desde la heterogeneidad religiosa hacia una diversidad para la comprensión de la unidad. En el libro de clases (digital) se destacan observaciones positivas sobre el clima de aula y la participación activa de los sujetos. Sin embargo, persisten las características ligadas a indicadores socioculturales como la responsabilidad y el déficit en la comprensión de textos extendidos.

Motivaciones éticas es una nomenclatura utilizada por Küng (2006) para denominar a principios como la democracia y la paz, los cuales fomentan los valores de los DD. HH. En esta extensos, estas máximas fueron reforzadas por medio del trabajo cooperativo que facilitó a las y los estudiantes conocer la universalidad de los derechos humanos mediante declaraciones internacionales emitidas por distintas instituciones seculares como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) e instituciones religiosas. Sin embargo, a la hora de exponer las conclusiones del trabajo cooperativo, los sujetos evidencian insuficiencias según la pauta de cotejo en los indicadores referidos a la organización y responsabilidad en el trabajo, debiendo el docente mediar en los grupos para así facilitar la comprensión de dichos textos, lo que indirectamente inhibió la interdependencia positiva de los grupos. La mayor calificación fue obtenida por el equipo que desarrolló un mapa mental sobre la declaración de Beirut, grupo compuesto únicamente por mujeres, continuando así con la

tendencia liderada por el protagonismo femenino en la participación de las actividades de aula. En suma, las calificaciones obtenidas por los sujetos oscilaron entre los parámetros de bueno (5,0 - 5,9) a muy bueno (6,0 - 7,0).

Mediante esta intervención didáctica fue posible registrar no solo una variación en las calificaciones de los sujetos entre el primer y el segundo semestre, sino además fomentar entre los participantes una cultura del trabajo cooperativo. De igual forma, al ser aplicada la última columna de un insumo didáctico que formula la pregunta “¿qué aprendimos?”, los sujetos señalan distintas opiniones sobre la utilidad de la religión para la cultura actual, además de relevar características axiológicas de las religiones.

5. CONCLUSIONES

La implementación de una experiencia pedagógica centrada en la promoción de las motivaciones éticas como la paz, la democracia y los derechos humanos para la asignatura de Religión entre estudiantes de cuarto año medio permitió establecer las siguientes conclusiones:

En relación con los fundamentos teóricos del saber didáctico, es posible concluir que la revisión del estado del arte permitió destacar las características teóricas y epistémicas que hacen de la didáctica una disciplina científica de las ciencias sociales, comprometida con la práctica y la reflexión docentes. Su objeto de estudio se ha caracterizado por configurarse a partir de una fórmula única, universal y eficaz para enseñar, aunque actualmente el interés de la didáctica está centrado en hacer transmisible el conocimiento científicamente legitimado.

Optar por una comprensión fenomenológica sobre el acto didáctico conforme a los principios epistémicos propuestos por la didáctica no-parametral o del sentido, fue clave y útil para enfatizar la intencionalidad de la práctica pedagógica expuesta, ya que este enfoque hizo posible problematizar y, por tanto, cuestionar los saberes previos de los sujetos, en particular aquellos de naturaleza simbólica,

mediante la generación de preguntas abiertas con el propósito de animar la reflexión y el análisis de los estudiantes sobre aspectos polémicos como la limitada universalidad de los DD. HH., por ejemplo, ya que estos fueron concebidos a partir de la hegemonía de Occidente.

Sobre los recursos didácticos empleados, se concluye que la incorporación de las herramientas de respuesta inmediata permitió sostener la motivación y el compromiso activo por parte de los sujetos hacia el desarrollo de las actividades. Sin embargo, también es necesario considerar que un factor que explica el compromiso y la motivación sostenida de las y los estudiantes fue el carácter limitado de la muestra de quince estudiantes; esta cuestión debe ser abordada en futuros trabajos que puedan obtener los mismos niveles de participación de los sujetos, pero con una muestra más amplia de sujetos. Por otra parte, llama la atención que durante el desarrollo de la intervención pedagógica no surgieran interrogantes entre los sujetos relacionadas con temas como el fundamentalismo religioso, el terrorismo y el rol de la mujer en la religión.

En relación con el clima de aula, cabe destacar que durante la fase inicial de la investigación fue posible evidenciar un desinterés hacia la asignatura por parte de los sujetos, situación que fue cambiando progresivamente hacia una actitud de apertura a la participación y el diálogo. Dicha acción confirma el interés de los sujetos por temas de naturaleza religiosa, pero condicionados a un modelo didáctico cooperativo, dialógico y tecnológico.

A partir de aspectos relacionados con estrategias didácticas como el diálogo y el trabajo cooperativo, es posible inferir que esta intervención didáctica ofrece un margen de acción para la conducción del acto didáctico en contextos de formación ecuménica e interreligiosa, ya que el estudio deja entrever que la formación basada en motivaciones éticas como la paz, la democracia y los derechos humanos constituye una instancia de enseñanza-aprendizaje que releva los principios de equidad e igualdad que la política nacional viene impulsando en materia de educación. Por otra parte, constituyen principios objetivos,

universales e inalienables para la elaboración de un currículum basado en competencias.

Otra dimensión interesante de la investigación se relaciona con el capital cultural de los sujetos, ya que la intervención generó indirectamente en ellos un proceso de nivelación de sus competencias sociolingüísticas; las lecturas de los textos preparados *ad hoc*, además de las declaraciones de las distintas instituciones que constituyeron el *dossier* de trabajo, permitieron que los sujetos introyectarán conocimiento sobre temas relacionados con la espiritualidad y la ética, valorando así la implicancia de dichas dimensiones ontológicas en la conformación del discernimiento, habilidad necesaria para la sociedad del conocimiento.

Por último, en cuanto a las limitaciones de la investigación, y a modo de sugerencias para potenciales nuevas intervenciones didácticas, recomendamos ampliar el espectro de las religiones trabajadas por las y los estudiantes a fin de considerar tradiciones religiosas y espirituales de los pueblos originarios o primeras comunidades, ya que estas cosmovisiones no fueron incluidas directamente en las actividades, sino solo esbozadas por el docente en las sesiones de aula. Asimismo, se hace necesario que futuras investigaciones consideren los derechos humanos de cuarta generación, los cuales, para Borgoño (2018), aún no han sido objetivados, pero sobre los cuales hay información suficiente que permite trabajar eficazmente con ellos; nos referimos a los sustentados en el uso de la tecnología y los relacionados con los neuroderechos, aspectos que requieren una constante revisión desde una dimensión *iusfilosófica*. Con todo, y considerando las limitaciones de la intervención didáctica, se concluye que los sujetos transitaron desde un desinteresado interés hacia la asignatura a una participación activa y motivada que se expresó en cada sesión de trabajo.

Con el ánimo de socializar y compensar a la comunidad educativa por su participación en esta experiencia, los resultados de esta

investigación fueron compartidos con el consejo de profesores del establecimiento, motivando a las y los docentes a la construcción de conocimiento por medio de la reflexión didáctica.

REFERENCIAS

- Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G. y Rosero, M. (2018). Objeto de estudio de la didáctica: análisis histórico epistemológico y crítico del concepto. *Formación Universitaria*, 11(6), 75-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075>
- Alarcón, M. (2015). Patrones valorativos de actitud en anotaciones en el libro de clases: juicios, afectos y apreciaciones de los docentes en un contexto educativo. *Literatura y Lingüística*, (31), 269-294.
- Baeza, A. (2014). Acto didáctico: Ideología e imperio en clásicos europeos del siglo XVI al XIX. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 185-208.
- Baeza, A. (2018). Resignificar la didáctica: colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(17), 9-39. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/728>
- Barkley, E., Cross, K. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Benjumea, C. (2021). Apuntes para una educación religiosa en perspectiva no parametral. *Revista de Educación Religiosa*, 2(3), 81-101. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i3.184>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.
- Bolívar, A. y Segovia, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.

- Borgoño, C. (2018). *Cristianismo y Derechos Humanos. Influencias recíprocas, desafíos comunes*. UC.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Buitrago E. (2008). La didáctica: acontecimiento vivo en el aula. *Revista Guillermo de Ockham*, 6(2), 55-67.
- Camilloni, A. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Paidós.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- De la Mora, G. (2018). Introducción. En *Didáctica magna* (pp. 7-42). Porrúa.
- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Espino, S. y Miras, M. (2016). Representación, enfoque de aprendizaje y uso efectivo de los apuntes en estudiantes universitarios. *Sinéctica*, (47). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200011&lng=es&tlng=es.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Morata.
- Gaete, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 595-617. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206203>
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Popular.
- Juanola, R. (2011). La investigación didáctica: hacia la interdisciplinariedad y la cooperación. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 233-262. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119961>
- Küng, H. (2006). *Proyecto de una ética mundial*. Trotta.
- Mentimeter. <https://www.mentimeter.com/es-ES>

- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*.
- Molins, M. (1997). *Currículum y educación. Campo semántico de la didáctica*. Universidad de Barcelona.
- Pimenta, S. (2013). Hacia una resignificación de la didáctica. Ciencias de la educación, pedagogía y didáctica. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, (39), 117-139. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139>
- Plickers. <https://get.plickers.com/>
- Prats, E. (2012). El entorno de la escuela como facilitador de una pedagogía inclusiva en materia religiosa. En L. Álvarez y M. Essomba (Coords.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 255-276). Graó.
- Rivera, C. (2021). Invirtiendo la clase: una oportunidad didáctica para el aprendizaje autónomo y cooperativo. *Educación y Tecnología*, (14), 64-85. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/1565>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torradeñot, F. (2012). El modelo UnescoCat: una propuesta educativa integral para tratar la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso en la escuela. En L. Álvarez, M. Essomba (Coords.). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 211-229). Graó.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo (296). Universidad del CEMA.
- Yin, K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

Fecha de recepción: 14 de junio de 2023

Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2023



ESPIRITUALMENTE JÓVENES: EXPERIENCIA DIDÁCTICA MEDIADA POR EL SONIDO

SPIRITUALLY YOUNG: DIDACTIC EXPERIENCE MEDIATED BY SOUND

Luis Alberto Maya García¹
José Nelson Álvarez Carvajal²
Universidad Católica de Pereira

RESUMEN

Entre las características comunes de los adolescentes de hoy es posible constatar su apatía frente a lo espiritual y lo religioso, y el uso constante de las redes sociales como herramienta de interacción o diversión. Dada esta situación, surge esta propuesta investigativa con enfoque cualitativo y con criterios descriptivos, cuyo objetivo principal fue identificar la influencia que tienen las redes sociales en el desarrollo de la inteligencia espiritual de estudiantes de noveno grado de un colegio confesional de la ciudad de Armenia, en Colombia. Se aplicaron dos cuestionarios, el primero como instrumento diagnóstico de la realidad a intervenir y el segundo como evaluación de la estrategia propuesta. La técnica empleada es la encuesta. Los resultados del primer cuestionario evidencian la indiferencia de los jóvenes respecto de lo espiritual; por otra parte, el uso de las redes sociales aporta al desarrollo de la inteligencia espiritual en los jóvenes, constatación justificada a partir de la encuesta que sirvió como evaluación de la intervención. De este modo, se concluye que el uso de las redes sociales como canal de comunicación de temas espirituales capta de manera oportuna el interés de los jóvenes.

PALABRAS CLAVE

educación, espiritualidad, redes sociales, jóvenes

1 luis.maya@ucp.edu.co

2 jose.alvarez@ucp.edu.co

ABSTRACT

There are common aspects in adolescents and young people, for example, in the face of spiritual or religious matters they show apathy; currently it tends to require that the information provided have real applicability in their lives, the constant use of social networks as a tool for interaction or fun. For this reason, this research proposal arises with a mixed approach and has criteria typical of descriptive research. Its main objective was to identify the influence that social networks have on the development of spiritual intelligence of ninth grade students from a denominational school in the city of Armenia. Two questionnaires were used, the first one was applied to 15 students as an instrument for diagnosing the reality to be intervened, and another one was applied to 5 students as an evaluation instrument of the proposed strategy. The results of the first questionnaire show the distance imposed by young people with respect to the spiritual and the use of social networks, well focused, contribute to the development of spiritual intelligence in young people, as evidenced by the evaluation. Thus, it is concluded that the use of social networks as a communication channel for topics related to spiritual intelligence captures the interest of young people in a timely manner.

KEYWORDS

education, spirituality, social networks, youth

“Abrir las puertas de las iglesias significa abrirlas asimismo en el mundo digital, tanto para que la gente entre, en cualquier condición de vida en la que se encuentre, como para que el Evangelio pueda cruzar el umbral del templo y salir al encuentro de todos”

S.S. Francisco (2014)

RELACIÓN ENRE LA ERE Y LAS TIC

Este trabajo es resultado de la intervención pedagógica en un colegio confesional de la ciudad de Armenia Quindío, realizada durante el proceso de especialización del autor en Edumática, innovación educativa basada en las TIC, en la Universidad Católica de Pereira, Colombia. Uno de los requisitos para obtener el título como especialista es realizar una propuesta académica en la que se involucren las diversas tecnologías en la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dada la formación del autor como licenciado en Educación Religiosa y su desempeño como docente de esta área, se toma la decisión de indagar acerca de cómo las herramientas digitales pueden facilitar el acercamiento de las temáticas propias del área a los jóvenes. Vale la pena resaltar que este trabajo, al igual que otros similares, exhorta a todos los involucrados en la formación religiosa a innovar en la presentación de los contenidos que enseñan.

DANDO EL PRIMER PASO

La propuesta investigativa desarrollada en este documento surge inicialmente de la interacción diaria del autor como docente de educación religiosa, experiencia en la cual se logra percibir que los adolescentes y jóvenes de grado noveno no tienen conocimiento acerca de lo que es la *inteligencia espiritual* o de las habilidades y actitudes que se relacionan con esta. Luego de aplicar una prueba diagnóstica a los estudiantes del grado noveno de una institución educativa confesional

de la ciudad colombiana de Armenia, es perceptible que un 46,7 % de ellos expresa cierto desinterés por participar en actividades que se relacionen con la dimensión religiosa, lo cual se verifica en sus respuestas: “Pocas veces tengo la disposición de participar” (E3), “Las de carácter obligatorio las realizo por respeto, en las de libre elección normalmente no me veo involucrada” (E4), “Aunque son un poco rutinarias, ayudan a crecer como persona” (E10).

En contraste con esta situación se evidencia el interés y el conocimiento que tiene esta población joven respecto de las diferentes redes sociales, lo que se manifiesta en respuestas como: “Son con las que más me comunico y encuentro cosas de mi interés” (E3), “Son las que permiten comunicarme más rápido y seguir gente interesante” (E9), entre otras. Esto llevó a reflexionar sobre la posibilidad de hacer un uso planificado de las herramientas tecnológicas digitales para presentar lo espiritual y religioso de una forma innovadora, por lo que se planteó como objetivo general identificar la influencia que tienen las redes sociales en el desarrollo de la inteligencia espiritual de los estudiantes de noveno grado de un colegio confesional de la ciudad de Armenia, el año 2022.

Para la elaboración de este estudio se realizó un rastreo bibliográfico que permitió contar con el sustento teórico de autores nacionales e internacionales; por ejemplo, se pudo conocer el trabajo realizado por Acuña (2016) en su tesis para Magíster en Acompañamiento Psicoespiritual; en los resultados preliminares se evidenció que la vida pastoral de servicio es un lugar propio para desarrollar la vida espiritual y desde ahí sentir una maduración en el resto de los aspectos que conforman al ser humano. Asimismo, Álvarez y Arias (2021), en su trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación, ofrecieron como resultado el planteamiento de una estrategia didáctica mediada por las TIC que derivó en la construcción de un blog con el propósito de fortalecer la inteligencia espiritual.

Para el desarrollo de esta propuesta investigativa se implementó un diseño metodológico de enfoque cualitativo, que incluye elementos técnicos de recolección de información cuantitativa como las encuestas.

Dadas las características propias de este estudio y la intención de analizar cómo influye el uso de herramientas digitales sobre una población en particular, se puede considerar como una investigación de tipo descriptivo, ya que, según Hernández et al. (2014), este tipo de propuesta “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92).

La investigación se realizó en un colegio confesional en la ciudad de Armenia Quindío, en el que se contó con la participación de 15 estudiantes del grado noveno a quienes se les aplicó un instrumento diagnóstico³, el cual arrojó que estos jóvenes tienen una percepción distante de la inteligencia espiritual, según los conceptos más conocidos del principal autor en que se basa esta propuesta, el filósofo y teólogo español Francesc Torralba.

El instrumento empleado para el desarrollo de esta investigación ha sido la encuesta, debido a que se busca conocer la percepción que tienen los sujetos participantes respecto de una temática específica. Al grupo estudiado se le aplicó una encuesta como instrumento diagnóstico, la que arrojó que un 66,7 % de los sujetos expresaron no saber lo que es la inteligencia espiritual. Asimismo, un 46,7 % expresaron cierta apatía respecto de la experiencia religiosa o la dimensión espiritual.

A un grupo de 5 estudiantes se les aplicó una segunda encuesta⁴ para poder conocer su valoración respecto de la estrategia implementada, obteniendo comentarios como: “Me pareció increíble que un tema tan serio se pudiera ver usando algo que uso todos los días, me hubiera gustado que durara más tiempo” (p5) y “Que no se viera las redes como algo malo, sino que pueden ayudar a aprender” (p4). Cabe resaltar que en este cuestionario los estudiantes demostraron un aprendizaje sobre lo que es la inteligencia espiritual.

3 Instrumento aplicado a los estudiantes de grado noveno.

4 Segundo instrumento aplicado a los estudiantes de grado noveno.

En cuanto a los resultados, se verificó que los participantes de ambos grupos tienen un concepto de lo que es la inteligencia espiritual diferente de lo que plantea el autor central en el que se basa este estudio: “Esta modalidad de inteligencia nos hace hábiles para identificar las dimensiones trascendentes de la realidad, de los otros, del mundo físico y, finalmente, habilita para una expansión del estado de conciencia” (Torralba, 2013, p. 24).

En cuanto al uso de las redes sociales, se consiguió determinar que los participantes del proceso de evangelización les dan un uso enfocado principalmente a consultar contenido de su agrado en tiempos de ocio, a diferencia del grupo de estudiantes, que sí les dan un mayor uso e importancia a estas herramientas en su vida diaria.

De acuerdo con la información recabada, se les propuso hacer uso de las diferentes redes sociales para lograr capturar el interés de los adolescentes y jóvenes en la formación de lo espiritual. Con las adaptaciones necesarias, esta propuesta puede trascender el ámbito escolar y llegar a ser una alternativa de formación catequética o doctrinal para grupos apostólicos.

EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y RELIGIÓN

La educación ha sido promovida como un derecho universal que busca garantizar y promover el desarrollo de la sociedad, proceso que se orienta a la formación integral de los individuos que la conforman. Afirma Turbay (2000):

El derecho a la educación es, sin duda, uno de los más importantes derechos de la niñez y quizás el más importante de los sociales... A este proceso han de contribuir otros(as) humanos(as), permitiéndole desarrollarse y, a la par, adquirir numerosos aprendizajes acerca de la sociedad y de la cultura en que está inmerso de modo que pueda vivir en ella, gozar de ella y aportar a sus semejantes. (p. 9)

Al hablar de formación integral se consideran las diferentes dimensiones del ser humano, incluida la espiritual o trascendental; dada esta condición espiritual, la educación religiosa nace como un área fundamental del sistema educativo que contribuye a su desarrollo y bienestar. Al igual que las otras áreas humanas (como la cognitiva, la física, la emocional, etcétera) es posible tanto investigar cómo desarrollar la dimensión espiritual, tal como lo ha propuesto la teoría de la inteligencia múltiples.

La dimensión espiritual cobra aún más valor en un establecimiento educativo que es dirigido por una comunidad religiosa, ya que es posible pensar que los estudiantes que son formados en dicha institución han conseguido desarrollar sin dificultad las capacidades y características propias de la inteligencia espiritual. Robert Emmons (2000), citado por Torralba (2013), relaciona la inteligencia espiritual “directamente con la experiencia religiosa y ética. También la concibe como el uso adaptativo que hacemos de la información espiritual para facilitar la vida de todos los días, resolver problemas cotidianos y conseguir la realización de nuestros propósitos” (p. 23).

Ahora bien, durante el desarrollo de las clases de educación religiosa con los estudiantes del noveno grado del colegio confesional en que se practicó esta investigación, se consiguió percibir que estos no tienen conocimiento sobre lo que es la inteligencia espiritual, lo cual se comprobó mediante la aplicación del instrumento diagnóstico; según estos resultados, 10 participantes (que representan un 66,7 % de la muestra) expresaron no tener conocimiento de esta capacidad humana.

Por otro lado, los jóvenes hacen un uso constante de las redes sociales: el 46,7 % expresó en la encuesta que las utilizan una a dos horas al día, y el 53,3 % lo hace por más de dos horas diarias; el principal uso de estas redes se basa en chatear e interactuar entre ellos.

Finalmente, al cuestionarlos sobre la intención de vincular la actividad de la clase de educación religiosa con el desarrollo de la inteligencia espiritual, los 15 participantes señalan como “interesante e innovador” relacionar esta asignatura con el uso de algunas redes sociales. Algunas de las expresiones respecto de esta iniciativa son: “En

el mundo actual es importante que áreas tan importantes y personales como esta lleguen a los jóvenes haciendo uso de nuevas herramientas” (E5), “Sería fantástico ver juntas la innovación y la tradición” (E8).

Identificada esta situación problemática se procedió a formular una posible pregunta de investigación: ¿Qué influencia tienen las redes sociales en el desarrollo de la inteligencia espiritual de los estudiantes de noveno grado de un colegio confesional de la ciudad de Armenia? Igualmente, se contempló como una posible solución el emplear las mismas redes sociales para ayudar a desarrollar esa inteligencia espiritual en los jóvenes del grado noveno mediante actividades y estrategias que fueran de su agrado.

Una posible causa de los resultados obtenidos en este estudio es que esta institución orienta las temáticas propias de la Educación Religiosa Escolar (ERE) mediante un enfoque que da mayor importancia a los aspectos doctrinales y al carisma propio de la comunidad religiosa que la dirige, dejando de lado el desarrollo de la inteligencia espiritual. Durante el tiempo que se implementó la propuesta de intervención se recibieron comentarios positivos de los estudiantes que hacían parte del grupo de estudio, ya que fue de su agrado el que se les acompañase en su crecimiento espiritual y, ante todo, que se hiciera uso de herramientas digitales tanto para la presentación de los temas tratados como para su evaluación y retroalimentación pedagógicas.

INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA: DE LO TRADICIONAL A LO DIGITAL

Si se consideran los planteamientos de la Constitución Política de Colombia en la materia que nos ocupa, los artículos 18 y 19 hacen valer el derecho de las personas a la libertad para profesar libremente una religión y edificar o construir su espiritualidad; al respecto, la sentencia T-982 de 2001 presentada por el ponente magistrado Manuel José Cepeda Espinosa plantea:

Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias, ni compelido a revelarlas, ni obligado a actuar contra su conciencia. Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva. Todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley.

De la misma manera, el Estado social de derecho, en la Ley General de Educación (Ley 115/94), en su artículo 5, defiende el derecho a que los niños y jóvenes reciban una educación religiosa escolar, al afirmar que uno de los fines de la educación en Colombia es: “El pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (p. 2).

En la educación formal, la ley contempla el derecho de los padres de familia a responsabilizarse de la educación de sus hijos, y el derecho de los estudiantes mayores de edad a recibir o no la educación religiosa impartida en el colegio; pero, según el artículo 18 de la Constitución política, no está permitido preguntar el credo religioso profesado porque se estaría violando el derecho a la libertad de conciencia.

En consonancia con la ley 115 de 1994 el Ministerio de Educación Nacional emite la Directiva Ministerial 002 de 2004 y el Decreto 4500 de 2006, en los que presenta orientaciones y regula el desarrollo sobre la educación religiosa en los establecimientos educativos; entre otros aspectos, una vez más se define la ERE como obligatoria y fundamental, y se especifica la calidad y el número de docentes especialistas en el área para cada colegio.

En coherencia con estas disposiciones, la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC) presenta en 2022 una nueva edición actualizada de los estándares básicos de la Educación Religiosa Escolar; en dichos estándares, la relación existente entre la ERE y la inteligencia espiritual se explica de la siguiente manera:

La educación religiosa fortalece la inteligencia espiritual, que posibilita una comprensión del mundo desde su componente religioso y/o trascendente,

sin el cual el patrimonio cultural se vería radicalmente empobrecido y mutilado, permitiendo una experiencia religiosa abierta al diálogo, al respeto, la libertad y la tolerancia, que lleva a descubrir el sentido de la vida en aquellos que no manifiestan una experiencia de fe. (2022, p. 9)

Con el propósito de dar cumplimiento a lo manifestado en la carta magna y en los estándares de educación religiosa, se tomó la decisión de abordar durante la intervención realizada en las clases de educación religiosa el tema de la inteligencia espiritual, que se halla presente en la malla curricular del colegio confesional desde una perspectiva diferente a como estaba establecido en el plan de estudios del área. El contenido temático que se desarrollaría en clase sería presentado empleando herramientas digitales para la enseñanza y la evaluación; herramientas que el docente investigador conoció durante el desarrollo de la especialización, con las cuales se pretendió generar un interés real en los estudiantes sobre lo relacionado con este tema.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional, en el periódico *AlTablero*, en su edición 29 del año 2004, incluye un artículo denominado “Una llave maestra. Las TIC en el aula”, en el que Henao y Zea (2004) manifiestan:

Un programa multimedial interactivo puede convertirse en una poderosa herramienta pedagógica y didáctica que aproveche nuestra capacidad multisensorial. La combinación de textos, gráficos, sonido, fotografías, animaciones y videos permite transmitir el conocimiento de manera mucho más natural, vívida y dinámica, lo cual resulta crucial para el aprendizaje. Este tipo de recursos puede incitar a la transformación de los estudiantes, de recipientes pasivos de información a participantes más activos de su proceso de aprendizaje. (p. 5)

Si bien la estrategia es innovadora e interesante, también puede dar lugar a interrogarse sobre la viabilidad de abordar con ella una temática ante la cual los estudiantes se han manifestado indiferentes, haciendo uso de herramientas digitales que no se ha considerado en

el desarrollo tradicional de las clases de esta área educativa. Respecto de ello, Castells (2010) argumenta que:

Cuando la gente dice que los jóvenes menores de 30 años no leen periódicos, dice algo falso, pues ellos los leen mucho más que los adultos de todos los países, pero los leen por internet, lo cual quiere decir que no leen un periódico, no tienen que tragarse todo lo que sale en un periódico. (p. 15)

Habiendo identificado el interés de los estudiantes por el uso de las redes sociales digitales y considerando la prontitud con que se debía implementar la intervención, se opta por realizar un acompañamiento a través de los medios digitales sobre la base del argumento del doctor Henao (Henao y Zea 2004):

Diversos estudios han mostrado que, en comparación con la clase tradicional, los programas multimediales pueden ayudar al estudiante a aprender más información de manera más rápida. Algunos estiman que se puede ahorrar hasta un 80 por ciento de tiempo en el aprendizaje. (p. 5)

El empleo de este tipo de estrategias en un área como la educación religiosa busca resaltar el valor y la importancia curricular que esta tiene y permite superar el prejuicio de que se trata de una asignatura que no aporta a la formación de los estudiantes. La Conferencia Episcopal Colombiana (2022) afirma:

Tal es la relevancia que tiene la enseñanza de la religión, que se ubica en el currículo no con carácter accesorio, sino como una asignatura obligatoria y fundamental, complementaria con las demás asignaturas que están presentes en el sistema educativo en lo que respecta a su aporte formativo, en el carácter cultural y científico de los contenidos que imparte, en la finalidad educativa de sus métodos y en las actitudes con las que contribuye al desarrollo social, ético y moral de la persona, dentro del contexto de un necesario diálogo interdisciplinar, con el mismo rigor académico, métodos pedagógicos y didácticos y criterios evaluativos que las demás asignaturas. (p. 11)

ACERCÁNDONOS A LA RENOVACIÓN

Este estudio tuvo un enfoque cualitativo basado en lo que señalan Hernández et al. (2014) citando a Corbetta (2003), respecto de que “La aproximación cualitativa evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad”. Dado el tipo de investigación, la presente propuesta reúne las condiciones metodológicas de una investigación descriptiva. Según Hernández et al. (2014), un estudio de alcance descriptivo es aquel que:

Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. (2014, p. 92)

La población participante de este estudio estuvo compuesta por 15 estudiantes de grado noveno de un colegio confesional de Armenia, los cuales se encuentran en edades entre los catorce y quince años, y pertenecen a estratos sociales 3, 4 y 5 de la ciudad. Los estudiantes expresaron su interés por participar en el desarrollo de la propuesta y las expectativas que tenían respecto de la misma con comentarios como: “En el mundo actual es importante que áreas tan importantes y personales como esta lleguen a los jóvenes haciendo uso de nuevas herramientas” (E5), “Sería algo bastante innovador la tecnología y la religión” (E7), “Sería muy novedoso, porque es vista como clase de relleno y que empiece a innovar de esa forma es genial” (E15), “La religión tiene que modernizarse y no quedarse atrás” (E12).

Se utilizó como instrumento de estudio la encuesta, la cual es definida por García Ferrando (1993) del siguiente modo:

Una encuesta es una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una

gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.
(p. 147)

Este instrumento fue aplicado en dos ocasiones a la población participante; la primera vez con el fin de tener un diagnóstico de la situación real a partir de la cual se realizaría la intervención, y la segunda con el propósito de conocer la valoración de los participantes del trabajo desarrollado y cómo esta intervención les ayudó a estimular la inteligencia espiritual.

ESPIRITUALMENTE JÓVENES: EL NACIMIENTO

Una vez conocida la realidad del contexto en el que se realizó la intervención a través de la aplicación del instrumento diagnóstico y una entrevista no estructurada con algunos de los estudiantes que participaron del grupo inicial, estos manifestaron sus intereses e inquietudes respecto de la estrategia que se presentaría para la intervención; entre las dudas que expresaron los estudiantes se pueden contar estas: ¿cómo va a ser la forma de adquirir los nuevos conceptos? ¿Qué herramientas se van a emplear para la evaluación? ¿Cómo va a ser nuestra participación en esta estrategia?

Considerando los resultados del instrumento y los comentarios de los mismos participantes, se generó la siguiente iniciativa⁵. Del grupo de participantes del instrumento diagnóstico se seleccionó un número representativo (6 estudiantes) para que pudieran desarrollar el rol de monitores, los cuales, según el Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación (CAE+E) de la Universidad Javeriana, “puedan ser agentes que influyan positivamente en el éxito académico de sus compañeros, en el marco de los principios de la formación integral y, por otra parte, que sean un apoyo para las prácticas docentes

5 Se recomienda leer el documento maestro para ampliar la información sobre la propuesta investigativa. Doc Maestro Versión en revisión XXI.docx

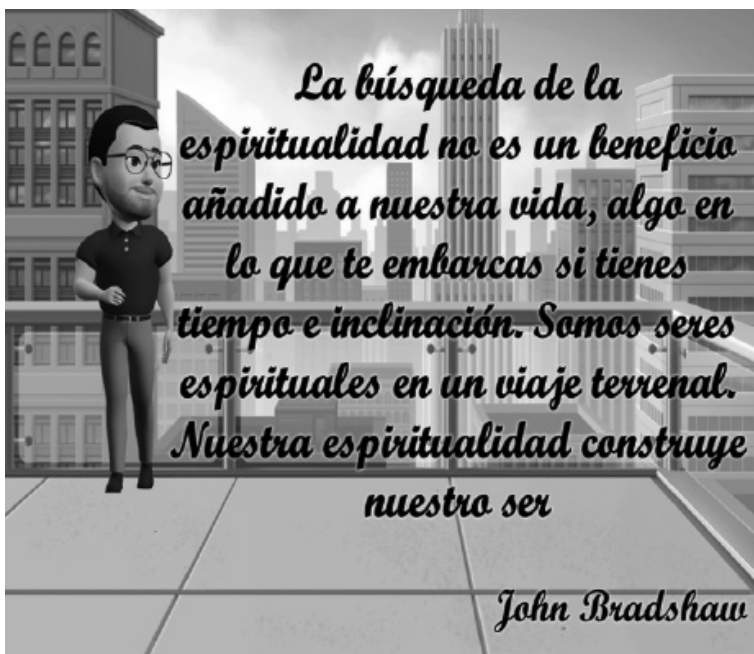
de sus profesores” (2020, p. 1). Estos monitores desarrollarían una experiencia multimedial enfocada en lo auditivo.

Para el desarrollo de esta experiencia, los monitores realizaron unos *podcasts* cortos⁶ guiados por el docente de educación religiosa del colegio. En ellos abordaron temas relacionados con la inteligencia espiritual, por ejemplo: los poderes de la inteligencia espiritual, las 12 formas que presenta Francesc Torralba para el cultivo de esta inteligencia y, finalmente, las capacidades o habilidades que permite desarrollar en la persona. Para el desarrollo de estos *podcasts* se hizo uso del computador del docente y la plataforma Anchor de *Spotify*.

Una vez creado el contenido auditivo, se utilizó la herramienta *WhatsApp* para compartir los audios con los estudiantes seleccionados en la intervención. En la red social *Instagram*, se subieron pósters e imágenes relacionados con el contenido de cada *podcast*; en este mismo perfil, mediante el chat, se pudieron recibir comentarios sobre el contenido que se presentó y las dudas que surgieron entre los jóvenes, las cuales fueron tratadas por el docente en clase. Asimismo, se recibieron sugerencias de los estudiantes sobre los temas que podrían ser abordados en los siguientes programas a través de los *podcasts*, relacionados con el crecimiento espiritual de los jóvenes.

6 Podcasts realizados por los estudiantes: <https://spotifyanchor-web.app.link/e/rFBbdMhJKwb>

Ilustración 1
Ejemplo de póster subido a Instagram



Fuente: Elaboración propia

Asumiendo el rol de monitores, los estudiantes crearon un perfil en *Instagram*, compartieron con sus compañeros de clase lo que es la inteligencia espiritual y generaron un *podcast* en el que hacen la invitación a la próxima generación de estudiantes de grado noveno a interesarse por conocer qué es esta inteligencia, compartiendo lo que descubrieron. Dicho de otra manera, se logró identificar que la intervención había generado resultados positivos: el 93,3 %, es decir 14 estudiantes, manifiestan que sí consideran que las redes sociales pueden influir en el desarrollo de la inteligencia espiritual.

En el marco teórico de esta investigación se cita a Velásquez (2021), quien expresa sobre este tipo de estudios que “los alcances de dicha modalidad de acompañamiento están determinados por el grado de vinculación vital y referencial que establecen las personas por medio de los dispositivos electrónicos, y los límites están demarcados

por la capacidad de tomar distancia del mundo virtual, es decir, el saber integrar en la existencia, de forma armónica, la representación virtual-real como actual-real del mundo” (párr. 1).

Articulado con las redes sociales, se contó con un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA). Tovar, citado por Albarracín, Hernández y Rojas (2020), lo ha definido como “un conjunto de recursos digitales que puede ser utilizado en diversos contextos, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización” (p. 2). En este se incluyeron las diferentes fuentes de consulta y el material multimedia que permitieron a los estudiantes fortalecer su percepción sobre lo que es la inteligencia espiritual.

POSIBILIDADES DE MEJORAR

Considerando la implementación y los resultados de esta propuesta investigativa, se recomienda al colegio diseñar y ejecutar, desde la coordinación de pastoral, actividades que tengan un carácter lúdico; además, se sugiere a esta dependencia conformar un grupo de jóvenes que sean capacitados periódicamente a fin de que lideren las actividades, de modo que el resto de los estudiantes se sientan identificados y se involucren activamente en las dinámicas de trabajo. También se recomienda a la institución que ajuste la malla curricular del área de educación religiosa con el fin de enfocar en los grados superiores el desarrollo de temas vinculados a la inteligencia espiritual; de paso, es recomendable repensar cómo se pueden incluir las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y evaluación buscando que las clases sean innovadoras e interesantes para los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, en futuras propuestas investigativas se recomienda retomar esta temática haciendo un acompañamiento más prolongado y continuo a una población de estudio similar, con el fin de identificar en ellos características que en esta no se hayan tenido en cuenta debido a las dificultades

encontradas durante el desarrollo de la intervención. Asimismo, se recomienda a docentes o tutores de otras áreas como filosofía, ética y valores retomar esta iniciativa con la intención de hacer un ejercicio que permita resaltar la transversalidad y aplicabilidad que tiene la inteligencia espiritual.

Finalmente se recomienda a los docentes de las diversas áreas disciplinarias considerar lo significativo que puede llegar a ser el empleo de nuevas tecnologías en el desarrollo de sus clases; si los estudiantes están cada vez más inmersos en el uso y consumo de aparatos de conexión digital, no es admisible entonces que las aulas sean el lugar donde ellos perciben que no se está en el mismo ritmo de coexistencia tecnológica. Cabe resaltar la indicación de Claudia Zea (Henaó y Zea, 2004) al periódico *AlTablero*: “Las tecnologías, en especial las TIC, deben ser parte integral de la educación moderna, permitiendo con su uso efectivo llevar a cabo la misión de divulgación e investigación en las instituciones educativas” (p. 6).

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, P. (2016). *Desarrollo de habilidades de inteligencia espiritual en jóvenes formadores de catequistas: una fórmula de acompañamiento espiritual en una parroquia de la diócesis de Talca*. Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23791/MAPBravoS.pdf?>
- Albarracín Villamizar, C., Hernández Suárez, C. y Rojas Suarez, J. (2020). Objeto virtual de aprendizaje para desarrollar las habilidades numéricas: una experiencia con estudiantes de educación básica. *Panorama*, 14(26), 111-133. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1486>

- Álvarez, S. y Arias, R. (2021). *Propuesta pedagógica mediada por las TIC para fortalecer la inteligencia espiritual*. Fundación Universitaria Los Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3851/Arias_Alvarez_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La Sociedad Red* (v. 1). Alianza Editorial.
- Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación - CAE+E y Dirección de Asuntos Estudiantiles. (2020). *La formación de los estudiantes que son monitores académicos*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/hoy-en-la-javeriana/la-formacion-de-los-estudiantes-que-son-monitores-academicos/>
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2022). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar*. CEC. <https://elcatolicismo.com.co/sites/default/files/documentos-iglesia/Est%C3%A1ndares%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20religiosa%20%286%29.pdf>
- Corte Constitucional, Sala Tercera de Revisión, Sentencia del 13 de septiembre de 2001, exp. T-459129. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/T-982-01.htm>
- García Ferrando, M. (1993). La encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Alianza Universidad.
- Henoa, O. y Zea, C. (2004). Una llave maestra. Las TIC en el aula. *Altablero*, 29. https://mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31330_tablero_pdf.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_Archivo_pdf1.pdf

- Torralba, F. (2013). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
https://www.budismolibre.org/docs/libros_budistas/Francesc_Torralba_Inteligencia_espiritual.pdf
- Turbay, C. (2000). *El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Unicef Colombia. <https://www.unicef.org/colombia/media/2241/file/El%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>

Fecha de recepción: 22 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2023



RELIGIÓN Y CULTURA CATÓLICAS A TRAVÉS DE LOS SELLOS POSTALES CHILENOS DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

CATHOLIC RELIGION AND CULTURE THROUGH CHILEAN POSTAGE STAMPS FROM THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY: A DIDACTIC PROPOSAL

Elena Romero¹

Universidad Finis Terrae, Chile

Mario Molina²

Universidad Católica Silva Henríquez

RESUMEN

Chile ha sido considerado un país tradicionalmente católico y, si bien la separación formal entre la Iglesia y el Estado ocurrió en 1925, se mantiene hasta el presente un alto porcentaje de población que se declara católica. Esta raigambre religiosa se manifestó en los sellos postales diseñados, acuñados y emitidos por el Estado chileno durante la segunda mitad del siglo XX. Se trata de un fenómeno que trasciende el color político de los gobiernos de turno, ya que en sus imágenes se encuentran representados elementos de la cultura tradicional, desde el icónico sagrada familia de greda de Pomaire, las emisiones anuales para destacar la importancia de la Navidad, hasta acontecimientos con una connotación política importante (como la visita del Papa Juan Pablo II a Chile, en 1987).

De ahí que estos sellos postales constituyen una fuente adecuada para el estudio de la historia de la religión en nuestro país, así como para el desarrollo de la educación religiosa. En este sentido, el presente artículo ofrece una propuesta didáctica general para esta área educativa desde la perspectiva de la lectura multimodal.

1 eromero@uft.cl

2 mmolina@ucsh.cl

PALABRAS CLAVE

religiosidad, religión y cultura, Educación Religiosa, sellos postales chilenos, lectura multimodal

ABSTRACT

Chile has traditionally been considered a predominantly Catholic country. Despite the formal separation between Church and State in 1925, a significant proportion of the country's population still identified as Catholic. This was reflected in the postage stamps that the Chilean State designed, minted, and issued during the latter half of the 20th century. The aforementioned events took place irrespective of the political affiliation of the governing body. They depict elements of customary culture through the presentation of various icons like the Pomaire clay sacred family and yearly broadcasts emphasizing the significance of Christmas, even in occurrences with noteworthy political implications like the visit of John Paul II in 1987.

Postage stamps offer a valuable resource for analyzing the religious history of our country and for advancing religious education. This is supported by a proposed didactic framework that employs a multimodal reading approach.

KEYWORDS

religiosity, culture & religion, religious education, Chilean postage stamps, multimodal reading

INTRODUCCIÓN

La religiosidad es un fenómeno que cuenta con múltiples conceptualizaciones, dependiendo de la disciplina que lo aborde. Si consideramos la perspectiva de la psicología, Rivera-Ledesma & Montero-López Lena (2007), referenciados por Fuentes (2018), señalan que la experiencia religiosa constituye “... una dimensión que se vive en lo social, siguiendo ritos, normas, comportamientos, conocimientos y valores que pautan la vida de los creyentes interesados en la búsqueda de lo divino” (p. 111). Por su parte, y desde el campo de los estudios religiosos, Ruiz (2013) propone un conjunto de trece categorías para comprender este fenómeno, entre las que integra variadas dimensiones como la de las personas o creyentes, que considera: actitudes, experiencias, acciones, grupos sociales (como congregaciones, por ejemplo), así como las motivaciones individuales. Por otra parte, la subcategoría sistemas culturales, o religión, incorpora elementos como la cultura material (pintura) e inmaterial (lenguaje, creencias, normas, así como obras culturales inmateriales, como poemas).

De esta manera, la religiosidad se presenta como un fenómeno complejo mediante el cual se vinculan creencias personales y colectivas que permiten la identificación de grupos sociales (congregaciones que son parte de una iglesia), los que tienen diversas relaciones con los Estados. Dichas relaciones dependen del reconocimiento que se den mutuamente Estado e Iglesia; en el caso de Chile, el siglo XX marcó la separación entre ambos, según lo estableció la Constitución de 1925. Este suceso, si bien en un primer momento incorporó drásticas medidas como la supresión de las clases escolares de religión, que fueron repuestas desde 1932 (Salinas, 2016), pronto dio paso a una relación de carácter regular. Considerando estos elementos, nuestra hipótesis es que a, pesar de los procesos de secularización y separación Iglesia-Estado en Chile, así como de la posterior libertad de culto, el Estado chileno evidenció la preponderancia del catolicismo entre la población del país, lo que se manifestó a través del carácter de los

sellos postales emitidos por Correos de Chile (organismo estatal). En estos, de manera periódica e independiente del ideario político del Gobierno de turno durante la segunda mitad del siglo XX, hubo una representación constante de elementos de la cultura tradicional mediante imágenes que consideraban desde un pesebre de greda de Pomaire, emisiones anuales para destacar la importancia de la Navidad, hasta hechos con una connotación política importante, como la visita del Papa Juan Pablo II al país, en 1987.

En consecuencia, los sellos postales constituyen una buena fuente para el estudio de la historia de la religión en nuestro país, así como para el desarrollo de la educación religiosa. En este marco de relaciones se ofrece una propuesta didáctica general.

Para demostrar la hipótesis planteada, el presente trabajo se estructura en tres apartados: una indagación inicial acerca de la religiosidad a través de los sellos postales, para continuar con una breve discusión acerca de las relaciones entre la Iglesia católica y el Estado en Chile, la cultura religiosa y la educación religiosa escolar. Sobre esta base y considerando el currículum de enseñanza media realizaremos una propuesta didáctica multimodal.

LA CATOLICIDAD Y SU REPRESENTACIÓN A TRAVÉS DE LOS SELLOS POSTALES

Los sellos postales son emitidos por los Estados ya que estos, o las entidades postales estatales, los diseñan, aprueban y acuñan, empleándose como un medio de pago por los servicios postales proporcionados por cada Estado. Su importancia reside en que transmiten la cultura visual, la historia y el patrimonio del país que los emite:

... pertenecen al legado gráfico que hemos heredado; es una manifestación visual de nuestra identidad. (...) nos enseña cuáles han sido los procesos sociales, nos relata, por medio de la imagen, diferentes aspectos de nuestro desarrollo como nación y, además, una parte importante, es

que a través de ellos se ha registrado gráficamente gran parte de nuestro patrimonio cultural. (Muñoz, 2006, p. 125)

Por ende, además de tener una función administrativa (certificar el pago de una carta o paquete), los sellos postales “... funcionan como ‘portadores’ de mensajes ideológicos en nombre de la nación emisora (...) son portadores de un imaginario nacional oficial” (Hoyo, 2013, p. 5, traducción de los autores). En este sentido, un elemento importante que es susceptible de analizar en las representaciones de los sellos postales se relaciona con la religiosidad, como da cuenta el estudio realizado por Romero (2021), en el que se analiza la imagen de la mujer a través de los sellos postales chilenos emitidos entre 1964 y 1995. En este estudio se presenta como hallazgo que 29 de 90 estampillas que muestran representaciones del género femenino (32,2 %) corresponden a figuras de la Virgen María, santas y beatas, es decir, figuras veneradas en el catolicismo. Esto es concordante con experiencias internacionales como la española, ya que el análisis de las estampillas emitidas durante los 40 años del franquismo puso en evidencia que “... dentro de los sellos religiosos las representaciones de la mujer en familia ocupan, también, un lugar destacado, como puede seguirse de la selección de obras dedicadas al nacimiento de Jesús, que no dejan de ser representaciones de la Sagrada Familia” (Pelta, 2015, p. 116).

En la misma línea, el estudio de Jack Child (2008) acerca de los sellos postales en América Latina deja constancia de una alta preeminencia de representación de temáticas religiosas, donde Argentina no es la excepción (5,62 % del total de las estampillas emitidas en los años señalados). Entre estos sellos destacan: “... imágenes gráficas de la celebración de la Navidad, iglesias y santos patronos (incluidos aquellos de organizaciones militares), –las que– también fueron numerosas” (p. 99, traducción de los autores).

De esta manera, observamos cómo las representaciones vinculadas principalmente a la religión católica son recurrentes en varios países iberoamericanos, y Chile no es la excepción. Al respecto, el Estado

reconoce la influencia del catolicismo, incluso teniendo en cuenta que se declara laico desde 1925.

IGLESIA Y ESTADO EN CHILE: RELIGIÓN, CULTURA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA

La presencia de la religión católica en el territorio nacional chileno se vincula a la llegada de conquistadores españoles, quienes cristianizaron el Nuevo Mundo investidos de la autoridad en asuntos religiosos concedida a la corona española mediante el Patronato Regio (1493). Ya en los albores de la República se estableció la unión entre el Estado y la Iglesia católica, situación que a lo largo del siglo XIX no estuvo exenta de polémicas, como lo muestran el intento de abolición de los impuestos eclesiásticos (1811), la llamada “cuestión del sacristán” (1859) y la aprobación de las “leyes laicas” (1883-1884). Ya en el siglo XX, la separación oficial entre la Iglesia y el Estado comienza a ser efectiva desde la entrada en vigencia de la constitución que reemplaza a la de 1883, es decir, desde el 20 de septiembre de 1925, contexto en el que, según Fairlie (2006), “... la Iglesia aceptó la separación como un mal menor, interpretándola como una armonía entre todos los poderes que debían ayudarse mutuamente” (p. 39). En lo sucesivo, las relaciones entre la Iglesia católica y el Estado chileno se desarrollaron con relativa tranquilidad, y también se abrieron posibilidades de renovación del trabajo con comunidades de base, las que se vincularon al compromiso con la juventud y con los sectores de menos recursos económicos (Salazar, 2010).

De esta manera, la Iglesia católica mantiene una preponderancia en la vida pública de Chile, a pesar de que en la segunda mitad del siglo XX se produce una baja paulatina en la población que se declaraba católica.

Tabla 1
Evolución de la población que se declaraba católica en la segunda mitad del siglo XX en Chile

AÑO	PORCENTAJE DE POBLACIÓN QUE SE DECLARABA CATÓLICA
1952	89,5 %
1970	80,9 %
1992	76,7 %

Fuente: Elaboración propia basada en Lehmann (2021, p. 2).

Por otra parte, respecto de la situación religiosa en 2012, Valenzuela, Bargsted y Somma (2013) señalan que:

El censo de 1960 marcaba un 89 % de católicos, mientras que el último censo de 2012 arrojó una cifra de 67 %. Las variaciones intercensales indican que el descenso se produce después del periodo 1960-1970, donde la proporción de católicos marca todavía un elevadísimo 90 %. Durante el largo periodo intercensal 1970-1992 (las cifras del censo de 1982 no están disponibles) se apreció un declive significativo de población católica de casi un 15 %. (p. 2)

A pesar de ello, más del 75 % de la población se declaraba católica, por lo que la influencia que ejercía este credo sobre la sociedad era de gran importancia.

De este modo, se constata que existe una relación entre la religión y la cultura que permite a la primera desenvolverse en un contexto en el que se desarrolla como parte integrante de un sistema político, económico y social (Rincón, 2018), de forma que se da una simbiosis entre la religión (en este caso, representada por la Iglesia católica) y los distintos ámbitos de la cultura de una sociedad (en este caso, la chilena). Como señalan Camarena y Tunal (2009), “... la vida social no puede concebirse sin una dimensión religiosa, ya que a través de ella es posible analizar el estatus moral que rige una sociedad, así como la cosmovisión que se guarda en torno de ella, lo que brinda una identidad única a los habitantes que en ella residen” (p. 13).

Considerando el contexto anteriormente planteado, es importante tomar en consideración lo señalado por García en relación con la educación religiosa en el ámbito escolar, ya que esta "...no debe suponer la fe católica en los estudiantes, sino limitarse a entregar conocimiento religioso como disciplina académica abierta al diálogo interreligioso" (García, 2018, p. 158); es decir, la educación religiosa debe permitir realzar la importancia de la religión en diferentes contextos políticos, sociales y culturales. Así, la educación religiosa se potencia, ya que se desarrolla de manera contextualizada, lo que permite desplegar: "El saber religioso en todas sus dimensiones: cultural, social, teológico, histórico y confesional es una necesidad antropológica y social" (Coy, 2009, p. 58). Por ende, la educación religiosa es susceptible de ser abordada desde una perspectiva interdisciplinaria, que facilite una comprensión amplia del fenómeno religioso.

USO DE SELLOS POSTALES EN LA ASIGNATURA DE RELIGIÓN CATÓLICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Considerando los elementos contextuales anteriormente presentados, en las siguientes páginas se desarrollará una propuesta pedagógica basada en el diseño de una secuencia didáctica que considera la aproximación teórica y metodológica de Sergio Tobón, Julio Pimienta y Juan García (2010). En específico, se trabajará con una secuencia didáctica que pueda ser abordada en una clase escolar; consideramos que esta secuencia es un punto de partida que es susceptible de ser extendido para unidades completas. Ello dependerá del nivel escolar con el que se quiera trabajar. Resulta importante señalar que la secuencia propuesta considera una metodología de lectura multimodal.

TÍTULO
Secuencia didáctica enfocada en la lectura multimodal de los sellos postales para su valoración en la asignatura de Religión católica.
DESAFÍO PARA ABORDAR EN LA UNIDAD
El desafío de esta secuencia didáctica consiste en desplegar la lectura multimodal del imaginario religioso plasmado en los sellos postales para su valoración en la asignatura Religión católica en la educación media en Chile.
INFORMACIÓN DEL CURSO
Nivel: Tercer año medio, asignatura Religión católica. Tiempo asignado: 3 clases.
OBJETIVO DE APRENDIZAJE (OA)
En el eje Naturaleza y Cultura, los estudiantes deben ser capaces de: “OA 2: Comprender el bien común y la construcción de una sociedad más justa, desde la enseñanza del Evangelio y la Iglesia, como aportes específicos que el cristiano realiza al mundo actual.” (Conferencia Episcopal, 2020, p. 50).
UNIDAD
La unidad 3 se denomina “La comunidad eclesial como promotora de valores comunitarios” y en su propósito destaca la importancia de la comunidad y el Pensamiento Social de la Iglesia para que los estudiantes sean capaces de fundamentar sus argumentaciones en la configuración de su pensamiento crítico sobre las relaciones sociales (Conferencia Episcopal, 2020, p. 226).
SABER SER
Respecto de los distintos Objetivos de Aprendizaje Actitudinales, el que explícitamente se vincula con la unidad 3 y el OA 2 es el siguiente: “OAA 7: Ofrecer respuestas a las problemáticas de la justicia y la fraternidad de nuestro medio, integrando en la vida la enseñanza de éticas humanizadoras para todos y del Pensamiento Social de la Iglesia para los creyentes” (Conferencia Episcopal, 2020, p. 45).
SABER HACER
Todo lo relacionado con la lectura multimodal puede vincularse con las habilidades y destrezas que tributan no solo a lo cognitivo, sino también a dimensiones políticas, sociales y culturales que requieren considerar la articulación de un texto (en este caso, un objeto multimodal: los sellos postales) con un contexto. En este sentido, las habilidades de la lectura multimodal abordan aspectos de la comprensión de los sellos, crean una ruta comprensiva específica (variables, dependiendo de los conocimientos previos y el contexto del lector),

se estudian los diversos elementos que se entrelazan y configuran en un mensaje (visuales y verbales), todo lo cual exige una propuesta de significaciones que excede los saberes extraídos solo del objeto o texto. Por tal razón, se potencian los aspectos explícitos e implícitos para relacionarlos y empezar a construir significados nuevos que se relacionan con el contexto de producción o recepción de la lectura.

SABER CONOCER

Los conocimientos conceptuales explícitamente señalados son el Pensamiento Social de la Iglesia y su relación con las dimensiones sociales de la persona humana.

ACTIVIDADES CONCATENADAS (INICIO, DESARROLLO Y CIERRE)

CLASE 1

Inicio: 15 minutos

Se inicia explicando que hoy se comenzará una nueva unidad, la que corresponde al número tres del curso llamada "La comunidad eclesial como promotora de valores comunitarios". El foco estará en que ellos puedan desarrollar su comprensión y reflexión a partir de diferentes sellos postales que se irán viendo a lo largo de la clase. En el inicio se solicita a los estudiantes que usen sus conocimientos previos para recordar todo lo que han aprendido sobre los elementos que reconozcan en los sellos, por ejemplo, personajes o temas señalados en lo verbal que puedan conectar con filosofía o historia, de manera que se potencie una comprensión interdisciplinaria.

Desarrollo: 55 minutos

Después de que todos los estudiantes presentes en la sesión terminen con la actividad de activación y conexión con los conocimientos previos, se pone foco en la intención formativa de las próximas actividades de clase, es decir, estas no serán calificadas, sino que buscan indagar en los conocimientos que tienen los estudiantes para determinar el punto de partida de la enseñanza, identificando los temas que requieren mayor atención y estimando los conocimientos existentes con los que se puede contar para desarrollar el trabajo.

Antes de comenzar con el contenido conceptual, se pregunta a los estudiantes si tienen alguna duda sobre lo que se ha compartido al inicio o hasta este momento, y qué necesitan aclarar. Luego de respondidas todas las dudas que hayan surgido, se presentan los conocimientos conceptuales de la unidad mediante un esquema o síntesis. Al respecto, se motivará la conversación solicitando que identifiquen los distintos elementos comunicativos en el siguiente sello postal, para establecer los conceptos básicos de la lectura multimodal:

Imagen 1

Sello postal emitido en 1959: X Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos



Fuente: <https://www.chilecollector.com/archwebfila03/archwebstamp0500/stampset0596.html>

En este sello se tratará de identificar, describir y relacionar lo que contiene el objeto multimodal (sello postal). Específicamente, se identificarán y describirán los elementos contenidos en el objeto multimodal (tejido verbal y la imagen figurativa) y se relacionarán con su contexto. También se pondrá foco, por ejemplo, en el tamaño del sello, las poses de las figuras, personas u objetos representados, los colores, las distintas formas, distancias y posiciones de los objetos o personajes representados, las técnicas pictóricas o fotográficas empleadas, en diálogo con mensajes verbales en el nivel retórico (temática y relación con lo figurativo).

En un segundo momento se avanza con los estudiantes en modelar la lectura con el sello arriba mostrado. Al respecto, se pone foco en dimensiones o roles: navegante, intérprete, diseñador y crítico.

Por ejemplo, el lector como navegante consiste en la apreciación del tiempo y del espacio en el que se ubica el texto (el sello en una carta, revisado para su análisis en una clase). En este caso, recorrer el texto como lector o navegador implica conocer un metalenguaje y relacionar fondo y forma: la valoración del sello postal en la carta excede su valor funcional solo como papel moneda, es decir, cuenta con una dimensión estética y el simbolismo que ello puede generar en las figuras o textos en el sello. Por otra parte, el lector como intérprete implica el “ir comprendiendo”, en gerundio como proceso que está ocurriendo (no se agota), vale decir, a través de la historia se pueden realizar distintas lecturas del mismo objeto.

Para el caso de los sellos postales seleccionados, para modelar la lectura y dar cuenta de uno de los temas principales de la unidad seleccionada, se trabajará la importancia del respeto en las relaciones sociales, lo que será ejemplificado a través de las expresiones religiosas presentes en ellos. El lector, como diseñador, trabaja en construir una ruta considerando los modos y medios semióticos (recursos). Así puede reconstruir lo que está contenido en el mensaje y lo puede relacionar con sus experiencias, significados, intereses y con los diversos contextos (de producción del sello en este caso, o de la recepción).

Al poner foco en lo figurativo primero y luego en lo verbal, se construye una ruta que va destacando ciertos temas en vez de otros, esto es, el respeto y la inclusión como clave de comprensión. El lector, como interrogador (litteracidad crítica) puede hacer preguntas de evaluación, de valoración, de aspectos estéticos, poéticos, políticos, de relación con el contexto. No obstante, el lector crítico pone énfasis en las expresiones de poder, en las estructuras proyectadas de dominio y sumisión o en los aspectos omitidos y que solo son establecidos por omisión en muchas ocasiones (Serafini, 2012).

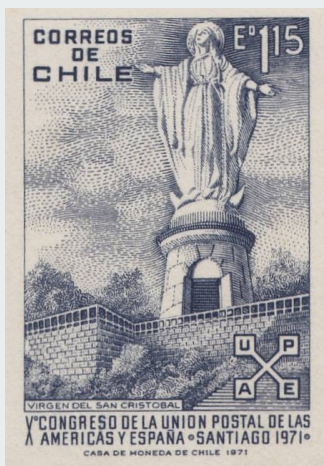
En el caso de este primer, sello su fin es dar cuenta de la importancia de las representaciones religiosas, de distintas culturas, las que son expresadas en forma figurativa (edificios o esculturas de distintas creencias y religiones). Todo esto, se puede inferir, está enmarcado en el respeto al otro como valor fundamental de toda comunidad y a sus distintas expresiones religiosas. Lo verbal apunta a la tolerancia de las distintas personas y religiones, mensaje que se confirma al revisar la leyenda al interior de sello: "Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y religión".

Si se ha seguido la ruta (lector diseñador) de, primero, poner foco en lo figurativo y luego en lo verbal en el marco del respeto a la Declaración de los Derechos Humanos; puede observarse que este sello de 1959 pone en el centro una figura que no es la cristiana, lo que podría dar cuenta del enfoque de tolerancia (lector intérprete y lector crítico) en el contexto de recepción chileno: el sello es emitido en Chile, país en el que la mayoría de la población profesaba la fe católica, sobre todo hacia el año de su circulación (como vimos anteriormente, 89,5% en 1952).

Con el segundo sello se puede construir una aproximación que ponga en el centro la religión católica con más profundidad.

Imagen 2

Virgen del cerro San Cristóbal, emitido en el contexto del X Congreso de la Unión Postal Universal de las Américas y España



Fuente: https://www.chilecollector.com/archwebfila03/archwebstamp0800/stampset0799_03.html

Este sello pone en el centro figurativo la imagen de la Virgen María, cuya pose es de apertura a Dios (brazos abiertos y mirando al cielo). La navegación puede ubicarla en un entorno en que lo verbal ancla la imagen a un contexto nacional y la pone en diálogo con la herencia española. Acá la historicidad puede ser una ruta de significaciones del lector diseñador: la religión católica proviene de un origen hispano y desde muy temprano en la constitución de la ciudad de Santiago el cerro San Cristóbal se convirtió en un importante centro cultural, político y militar del poder colonial. El sello incluso es más específico, pues da cuenta ya no solo de una subordinación, sino de un congreso en el que España y Chile participan en la Unión Postal de las Américas y España. Como lector crítico cabe destacar el gesto verbal de colocar en plural el continente "Américas", reconociéndose así un continente compuesto por naciones heterogéneas. Esta atención a los detalles también forma parte de una actitud y una destreza que son muy valoradas a la hora de vivir en comunidad.

Por otra parte, este sello postal fue emitido en el año 1971, es decir, durante el gobierno de la Unidad Popular, encabezado por Salvador Allende. Vemos entonces como el Estado chileno mantuvo el reconocimiento a íconos representativos de la catolicidad, independientemente de la ideología del gobierno de turno.

El cierre de esta clase necesariamente incorporará una técnica escrita, oral o multimodal que permita la socialización de los comentarios u opiniones de los estudiantes respecto de la religión de Occidente, del continente, del país, la familiar y la personal. Al respecto, se espera conocer las distintas posiciones de los estudiantes, y cómo se resuelven estas diferencias primero de forma cotidiana y luego a nivel colectivo.

CLASE 2

La segunda clase pondrá foco en los sellos postales emitidos durante la Dictadura (1973-1990), época en que la religión se convierte en un elemento con potencial unificador de la sociedad en un contexto de división político-social (Abigail, 2020). En este contexto, diversidad que destacaban los sellos postales anteriores, ahora es reemplazada por una visión homogénea de la representación como una forma de control/invisibilización de los conflictos sociales.

El tercer sello se puede relacionar con la familia tradicional, en la que las personas, a lo largo de las distintas etapas de su vida, internalizan valores, normas y virtudes, como por ejemplo el respeto hacia el otro. Destaca por la técnica y el material utilizado, que relaciona la imagen con la tradición campesina representada en la dimensión figurativa y fotográfica del sello. La artesanía de greda forma parte de una expresión cultural popular y a la vez tradicional, lo que se conecta metafóricamente con la familia y el cuidado en el proceso formativo.

Imagen 3
Sagrada Familia de greda en el contexto de la emisión "Artesanía de Pomaire", 1985



Fuente: https://www.chilecollector.com/archwebfila03/archwebstamp1100/stampset1145_58.html

El cierre de esta clase puede poner foco en las materialidades escultóricas y su asociación con valores tópicos de la identidad chilena: el uso de la greda se relaciona con un tipo de artesanía y escultura que destaca los valores tradicionales de la tierra.

El cuarto sello destaca la visita de la mayor autoridad de la Iglesia católica, el Papa.

Imagen 4
Sobre del primer día de emisión del conjunto de sellos que conmemoran la "Visita de su santidad Juan Pablo II a Chile"



Fuente: https://www.chilecollector.com/archwebfila03/archwebstamp1200/stampset1232_36.html

En este caso se trabaja con el sobre del primer día de emisión que contiene los cuatro sellos postales que circularon, así como el timbre que muestra el escudo de la ciudad-Estado Vaticano. Esto constituye una forma de reconocimiento a la visita oficial de su jefe de Estado (el Papa) a Chile.

De este modo el conjunto de sellos, timbre y sobre pueden analizarse tanto desde la perspectiva de la visita de la máxima autoridad religiosa del catolicismo al país, como también de la visita de un mandatario extranjero a un Chile que a nivel internacional se encontraba extremadamente aislado debido a la permanencia en el poder de la dictadura de Augusto Pinochet. Se puede invitar a reflexionar a los estudiantes, nuevamente, respecto de cómo, independientemente del gobierno de turno, la religión católica es un factor cultural que logra unir al país en un contexto de protestas y división política. Y es que la Iglesia, “A diferencia de otros actores, no se legitima socialmente, funcionalmente o democráticamente, sino religiosamente” (Strassner, 2007, p. 77), por lo que su rol en el mantenimiento y la reconstrucción de comunidades divididas es fundamental. No obstante, se atenúa el elemento del respeto a la diversidad, que sí se expresaba en los primeros sellos.

Por otra parte, resulta interesante considerar que en la presentación de los distintos sellos que conmemoran la visita de S.S. Juan Pablo II, este aparezca en lugares que resultan simbólicos para Chile y la ciudad se Santiago: Templo Votivo de Maipú, donde se rinde culto a la Virgen del Carmen, reina de Chile y patrona de las Fuerzas Armadas; Cristo Redentor ubicado en la frontera de Chile con Argentina (países que estuvieron ad portas de una guerra en 1978); Cruz de los Mares en Magallanes, cuya reconstrucción se realizó para homenajear su visita; y finalmente la Inmaculada Concepción del cerro San Cristóbal, cuya imagen ya veíamos que aparecía en otro sello postal de 1971.

Para desarrollar esta argumentación, y según lo indica el programa de estudio de Tercer Año Medio, una lectura que puede ayudar a potenciar con citas y comentarios el análisis de los sellos es el texto de Raúl Silva Henríquez “Mi sueño de Chile”, de 1991. El contexto de producción de los sellos se puede conectar con el paso de los años en el siglo XX y leerse desde el siglo XXI (contexto de recepción actual) para dar cuenta de temas y problemas que siguen siendo relevantes: la convivencia pacífica en comunidad, la valoración de los demás y de las distintas culturas, y otros valores considerando el Pensamiento Social de la Iglesia: “Quiero que en mi patria, desde que un ser humano es concebido en el vientre de una mujer hasta que llega a la ancianidad, sea respetado y valorado. De cualquier condición social, de cualquier pensamiento político, de cualquier credo religioso, todos merecen nuestro respeto”. (Silva Henríquez, 1991).

CLASE 3

La última clase pondrá foco en la modulación histórica que implica la transición chilena, es decir, se valorará el contexto con el texto (objeto multimodal o sello). El siguiente sello también puede leerse con la matriz de sentido que hemos propuesto sobre el respeto al otro.

Imagen 5
Navidad 1992



Fuente: https://www.chilecollector.com/archwebfila03/archwebstamp1500/stampset1594_97.html

En la representación de este sello, quienes asisten al nacimiento de Jesús no son los pastores o “reyes magos” de los evangelios, sino que son personas que pertenecen a distintas culturas chilenas de los pueblos originarios y trabajadores de la minería. Cabe destacar la inserción de un animal que, por supuesto, no aparece en el relato bíblico tradicional: la llama es un mamífero domesticado por los pueblos andinos con un importante valor cultural en el norte de Chile, especialmente en la industria textil de esta zona. Observamos en este sello una fuente adecuada para analizar el sincretismo cultural que se propone en la imagen, en la que se interrelacionan la religión y la cultura chilena en el contexto de celebración de la Navidad (fiesta religiosa muy importante del Occidente cristiano), y en la que figuran personajes, un animal y un símbolo geográfico fundamental (la cordillera de los Andes) que representan a la cultura local del país que emite el sello postal.

Algunas preguntas sugeridas para guiar la conversación y evaluar el nivel de apropiación y aprendizaje de los estudiantes acerca de los distintos sellos postales, pueden ser las siguientes:

Lector navegador: Cuando observas los sellos, ¿en qué te enfocas en primer lugar? ¿En las figuras representadas o en lo verbal? ¿Qué consideras más relevante en tu lectura y en alguno de los sellos?

Lector intérprete: ¿Qué aspecto figurativo o verbal consideras relevante y que puede relacionarse en más de un sello porque resulta recurrente?

En el caso de los sellos postales emitidos para conmemorar la visita de S.S. Juan Pablo II, ¿qué significado tienen los lugares en los que aparece el Papa para que hayan sido seleccionados y aparezcan en dichas estampillas? Lector diseñador: ¿Consideraste los años de emisión para comentar los cambios en los sellos? ¿Te habrías detenido a mirar con más atención estas miniaturas llamadas sellos postales si las hubieses encontrado en el sobre de una carta? En la ruta de lectura que construiste, ¿pusiste atención en la relevancia de la imagen? Por ejemplo, ¿identificaste que uno de los sellos muestra figuras de greda?

¿Cuál es su valor en la cultura chilena? ¿Cómo este elemento nos permite dar cuenta de la identidad de una comunidad y cómo se relaciona la imagen con la identidad católica?

Lector crítico: ¿Cómo aparece el respeto al otro en los sellos? ¿Cuán importante es el valor de la diversidad a la hora de vivir en comunidad? ¿Cómo han ido cambiando las diversas representaciones religiosas en Chile? ¿Podrías escribir un breve comentario en el que plantees una hipótesis y una argumentación que considere las palabras del cardenal Raúl Silva Henríquez respecto de tu sueño para el Chile de hoy y del futuro? ¿Qué personas deben incluirse de mejor forma en nuestra sociedad bajo un prisma de justicia social? ¿De qué forma el último sello muestra aspectos de integración cultural y respeto a la diversidad teniendo una celebración católica como eje?

Cierre general

Para cerrar las clases, se preguntará a los estudiantes qué les pareció la forma de abordar la nueva unidad, si tienen sugerencias u observaciones sobre aspectos relevantes del análisis e interpretación de los sellos en el contexto del trabajo realizado. Una buena forma de socializar los focos o aspectos relevantes de esta experiencia sería un plenario para socializar y poner en valor las distintas lecturas de los sellos y cómo se relacionan los temas con el pensamiento social de la Iglesia, lo que en sí mismo constituye un ejemplo de diálogo y participación en comunidad. Sería ideal poner foco en algunos valores significativos de dicha comunidad que se pueden derivar del análisis de los sellos.

CONCLUSIONES

Tras la separación de la Iglesia y el Estado, y específicamente durante la segunda mitad del siglo XX, si bien existió una disminución paulatina de personas que se declaraban católicas, Chile continuó siendo un país cuya población mayoritariamente profesaba esta fe. Ello queda evidenciado en los sellos postales emitidos por el Estado, ya que se constata que, a lo largo del tiempo, e independientemente de la ideología política del gobierno de turno, en estas emisiones se representaron temas y personajes vinculados al catolicismo y a la presencia de la Iglesia en Chile, lo que expresa la estrecha relación entre esta religión y la cultura nacional. Si bien es cierto que existen aspectos axiológicos y éticos que son comunes en las tres clases, también cabe destacar que los sellos muestran diferencias si se los comprende

vinculados a su contexto social, político y cultural (proceso de lucha social, dictadura y transición). Para desarrollar esta reflexión, es muy importante considerar los conceptos del Pensamiento Social de la Iglesia a fin de poner foco en cómo el gobierno de turno visibiliza ciertos aspectos por sobre otros, dependiendo de los objetivos de la representación que le resultan más adecuados.

En segundo lugar, cabe destacar que los sellos postales constituyen una fuente muy apropiada para el desarrollo de la Educación Religiosa Escolar, ya que dan cuenta no solo de sincretismos que permiten afianzar el rol del catolicismo como eje unificador de la sociedad, sino también enfocar la historia de las religiones y del país con foco en la influencia positiva de esta confesión en diversos contextos sociopolíticos.

En tercer lugar, y con relación a la propuesta didáctica, la asignatura de Religión católica puede utilizar diversos recursos para promover la reflexión en torno al Pensamiento Social de la Iglesia, según lo establece su programa de estudio. Al principio de esta comunicación ofrecimos una contextualización del valor de los sellos postales vinculados al catolicismo, así como de conceptos clave como religiosidad, religión y cultura para documentar adecuadamente la pregunta sobre cómo enseñar religión católica en el contexto escolar con una fuente, como el sello postal, poco aprovechada pedagógicamente. Ello da cuenta del uso innovador de un recurso de fácil acceso y con un alto valor cultural. Al respecto, cabe destacar que la aproximación teórica y metodológica para leer los sellos se fundamenta en la importancia de valorar los objetos comunicativos que utilizan diversos materiales y técnicas de comunicación en un ensamblaje complejo: los sellos, en este caso; pero también pueden trabajarse películas, afiches u otros, utilizando para ello el análisis multimodal.

Finalmente, cabe destacar que la selección de sellos considerada como un objeto de estudio o fenómeno, en este caso la representación de figuras religiosas, trasciende la mera decodificación de mensajes textuales o visuales ya que propone para la interpretación y la reflexión de los estudiantes asuntos relevantes para la comunidad como el respeto

cultural, el valor de la diferencia, del otro, el sincretismo cultural, así como la importancia del significado religioso de figuras centrales del catolicismo como la Virgen María o el nacimiento de Jesús.

BIBLIOGRAFÍA

- Abigail, E. (2020). La resistencia y opresión de la Iglesia católica en Chile: 1973-1990. *Temas de Nuestra América*, 37(69), 75-87. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/16070/22950>
- Camarena, M. E. y Tunal, S. (2009). La religión como una dimensión de la cultura. *Nómadas*, 22(2). 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111430003>
- Child, J. (2008). *Miniature Messages: the semiotics and politics of Latin American Postage Stamps*. Duke University Press.
- Conferencia Episcopal de Chile (2020). *Bases Curriculares y Programa de Estudio Asignatura Religión Católica*. Santillana.
- Coy Africano, M. (2009). Educación Religiosa Escolar. ¿Por qué y para qué? *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 60(152), 49-70. <https://www.redalyc.org/pdf/3435/343529072003.pdf>
- Fairlie, R. (2006). Las relaciones del Estado y la Iglesia católica desde 1925 a 1940. *Analecta: Revista de Humanidades*, (1), 35-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279694>
- Fuentes, L. del C. (2018). La religiosidad y la espiritualidad ¿son conceptos teóricos independientes? *Revista de Psicología*, 14(28), 109-119. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8870/1/religiosidad-espiritualidad-conceptos.pdf>
- Lehmann, C. (2021). Chile: ¿Un país católico? *Centro de Estudios Públicos, Puntos de Referencia*, (249). <https://www.cepchile.cl/investigacion/chile-un-pais-catolico/>

- Muñoz, J. (2006). Sellos de Chile: rescate y valorización de los sellos postales nacionales como transmisores de patrimonio cultural y como patrimonio gráfico en Chile. En *Tesis Bicentenario* (pp. 123-253). Comisión Bicentenario.
- García Ahumada, E. (2018). Breve historia de la educación religiosa. *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 139-162. <https://doi.org/10.38123/rev.v1i1.29>
- Hoyo Prohuber, H. (2013). *Post-Nationalism: Postage Stamps as Carriers of National Imaginaries* [tesis doctoral, European University Institute, Italia]. Cadmus. https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/29627/HoyoProhuber_2013.pdf
- Pelta R. (2015): “O santa o nada”. La imagen de la mujer en el sello postal del franquismo. En G. Navarro, *Autorretratos del Estado. II. El sello postal del franquismo, España* (pp. 100-121). Ediciones de la Universidad Castilla La Mancha, Editorial Universidad de Cantabria.
- Rincón Rueda, A. (2018). La religión y la formación de la civilidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), 171-205. <https://doi.org/10.17163/soph.n24.2018.05>
- Ruiz Calderón, J. (2013). ¿Qué es la religiosidad? El significado de lo religioso. En J. J. Caerols, *Religio in Labrintho. Encuentros y desencuentros de religiones en sociedades complejas* (pp. 165-371). Sociedad Española de Ciencias de las Religiones. https://www.academia.edu/37270432/_Qu%C3%A9_es_la_religiosidad_El_significado_de_lo_religioso
- Romero, E. (2021). La mujer trae armonía: una aproximación a las representaciones de los roles de la mujer a través de los sellos postales chilenos (1964-1995). *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 5(2), 317-336. <https://doi.org/10.23854/autoc.v5i2.205>
- Salazar, G. (2010). *Historia contemporánea de Chile. Niñez y juventud* (v. 5). LOM Ediciones.

- Salinas Aranedo, C. (2016). Derecho y religión en la primera legislación chilena posterior a la libertad de cultos (1925-1939): del Estado confesional a la laicidad realista. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, (38), 331-355. <https://www.scielo.cl/pdf/rehj/n38/a12.pdf>
- Strassner, V. (2006). La Iglesia chilena desde 1973 a 1993: De buenos samaritanos, antiguos contrahentes y nuevos aliados. Un análisis politológico. *Teología y Vida*, 47(1), 76-94. <https://www.scielo.cl/pdf/tv/v47n1/art04.pdf>
- Serafini, F. (2012). Expanding The Four Resources Model: Reading Visual And Multi-Modal Texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 150-164.
- Silva Henríquez, R. (1991). *Mi sueño de Chile*. https://www.cardensilva.cl/pdf/81_chile.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Valenzuela, E., Bargsted, M. y Somma, N. (2013). ¿En qué creen los chilenos? Naturaleza y alcance del cambio religioso en Chile. *Centro de Políticas Públicas UC*, 8(59). <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/serie-n59-en-que-creen-los-chilenos-naturaleza-y-alcance-del-cambio-religioso-en-chile.pdf>

Fecha de recepción: 25 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 27 de septiembre de 2023



**BIEN COMÚN: LA RELEVANCIA DEL PENSAMIENTO
ECONÓMICO DE ALBERTO HURTADO EN EL CHILE ACTUAL**

***COMMON GOOD: THE RELEVANCE OF ALBERTO HURTADO'S
ECONOMIC THOUGHT IN TODAY'S CHILE***

Patricio Morales Torres¹
Universidad Finis Terrae, Chile
Jesús Astudillo Astudillo²
Universidad Andrés Bello, Chile

RESUMEN

La complejidad del Chile de hoy permite reflexionar sobre la vigencia del discurso de Alberto Hurtado, concretamente en la situación social y económica presente, a la luz de su obra *¿Es Chile un país católico?*, de 1941. Esta surge en el contexto de una polarización ideológica que trajo impactos políticos y sociales a consecuencia de la transición del régimen parlamentario al presidencialista. Este enfrentamiento llevó incluso a la prevalencia de la violencia armada sobre las ideas, como resultado de la falta de acuerdos políticos, acompañada de problemáticas económicas internacionales, lo que generó malestar en la vida pública. La gobernanza se vio restringida por la lucha partidista, según una dinámica en la que los partidos competían por el poder con artimañas y promesas incumplidas, lo que Hurtado llamó “politiquería”.

De ahí que la figura de Alberto Hurtado cobra una relevancia significativa, ya que emerge en un contexto en el que principalmente son los grupos oligárquicos los que toman posesión del Estado, estableciéndose acuerdos que redundaban en beneficio de sí mismos, sin atención a la miseria de la gran población chilena; esta situación distaba de los principios, valores y enseñanzas de la Iglesia, que no lograban permear a las élites ni incidir en

1 patriciomorales2000@gmail.com

2 jesusignacioastudilloastudillo@gmail.com

las condiciones laborales y la economía de la época. Uno de los principales problemas detectados por el jesuita se relacionaba con el consumo ostentoso de bienes y servicios por parte de las personas que tenían acceso a ellos, situación que lo llevó a cuestionar los valores católicos de la sociedad de su tiempo. Hoy, en el Chile de 2023, surge la pregunta: ¿cuál sería la conducta ideal que debería adoptar un católico en el ámbito económico?

Este artículo busca ofrecer una perspectiva basada en el pensamiento de Alberto Hurtado, considerando cómo su visión de la economía y de la ética de los negocios podría hacer un aporte al bien común en el Chile de hoy. Con este fin, no nos adentramos en aspectos económicos y técnicos de manera exhaustiva desde Hurtado, pues no es el fin que el santo jesuita perseguía en su tiempo.

PALABRAS CLAVE

economía, bien común, fe

ABSTRACT

The complexity of today's Chile allows us to reflect on the validity of Alberto Hurtado's speech, specifically in the present social and economic situation, in light of his work *Is Chile a Catholic Country?*, from 1941. This arises in the context of an ideological polarization that brought political and social impacts as a result of the transition from the parliamentary to the presidential regime. This confrontation even led to the prevalence of armed violence over ideas, as a result of the lack of political agreements, accompanied by international economic problems, which generated unrest in public life. Governance was seen restricted by partisan struggle, according to a dynamic in which the parties competed for power with tricks and unfulfilled promises, what Hurtado called "politicking."

Hence, the figure of Alberto Hurtado takes on significant relevance, since he emerges in a context in which it is mainly oligarchic groups that take possession of the State, establishing agreements that benefited themselves, without attention to the misery of the large Chilean population; This situation was far from the principles, values and teachings of the Church, which failed to permeate the elites or influence the working conditions and economy of the time. One of the main problems detected by the Jesuit was related to the ostentatious consumption of goods and services by the people who had access to them, a situation that led him to question the Catholic values of the society of his time. Today, in Chile in 2023, the question arises: what would be the ideal behavior that a Catholic should adopt in the economic sphere?

This article seeks to offer a perspective based on the thinking of Alberto Hurtado, considering how his vision of the economy and business ethics could make a contribution to the common good in Chile today. To this

end, we do not delve into economic and technical aspects exhaustively since Hurtado, since it is not the goal that the Jesuit saint pursued in his time.

KEYWORDS

economy, common good, faith

PRESENTACIÓN

El presente texto busca hacer una aproximación a la economía del Chile de hoy a través de la enseñanza de Alberto Hurtado en su texto *¿Es Chile un país católico?* (1941), en el que principalmente orientaba su preocupación por el presente y el futuro de la sociedad, buscando apoyo en la ética cristiana y en el retorno a valores perdurables como el bien común.

El enfoque de la situación económica a lo largo de la historia de Chile ha generado una interacción constante entre economía y sociedad desde una perspectiva católica. Durante la época de Alberto Hurtado (1901-1952), diversos creyentes comprendieron la dignidad humana de maneras variadas, adoptando interpretaciones individuales y divergentes. En contraste, Hurtado destacó la necesidad de un redentor que restaurara la antigua condición del ser humano, señalando que “antes de abordar los problemas y, mucho antes de hablar de reformas y logros, es imperativo forjar en el alma una actitud social; una actitud que internalice de manera vital el gran principio del amor fraternal” (Hurtado, 1947, p. 45). Esta directriz conforma el núcleo del pensamiento económico y social del jesuita chileno, demostrando una coherencia fundamental entre sus creencias y su acción en busca del bien común.

Las ideas del Hurtado fueron relevantes, por sus aportes al bien común y a la economía, hasta el Chile de hoy (Ffrench, 2007). En contraposición, se presenta una visión sociológica, a través de uno de sus máximos exponentes como es Max Weber, el cual enfatiza en la teoría conductual y relacional del individuo, como núcleo central de estudio. Esta teoría describe cómo los colectivos o grupos simplifican y analizan las acciones de los individuos, llamado “individualismo metodológico” (González, 1993).

En última instancia, resulta fundamental comprender que una economía genuina no puede prescindir de promover el bienestar y la prosperidad de toda la comunidad o sociedad. Este principio está en línea con la enseñanza católica a través de la Doctrina Social de

la Iglesia (DSI), que sostiene que “Es contrario (...) a la justicia social disminuir o aumentar excesivamente, por la ambición de mayores ganancias y sin tener en cuenta el bien común, los salarios de los obreros” (Quadragesimo anno, #74). En consecuencia, la Iglesia aboga de manera inequívoca por una sociedad que sea más justa y los bienes básicos accesibles para todos los habitantes del mundo, y en la que el trabajo sea digno y un medio para encontrarse con Dios.

El artículo consta de tres secciones principales. En la primera, se analiza la preocupación de Alberto Hurtado, desde su contexto histórico, por los menos favorecidos y su llamado a una economía ética centrada en el bien común, principios que siguen siendo relevantes en la actualidad en Chile. El segundo capítulo aborda la visión de Alberto Hurtado desde una perspectiva católica en el Chile de su tiempo y cómo ella se relaciona con el bien común en la economía actual. El tercer capítulo trata del individualismo, como antítesis al pensamiento económico de Alberto Hurtado.

1. ALBERTO HURTADO Y LA ECONOMÍA CHILENA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

En esta sección se abordará la economía desde el contexto de Alberto Hurtado en 1941, momento en que se constatan distintas reflexiones del santo, ligadas al bien común, como su preocupación por el abandono de los más desposeídos, ancianos y niños, entre otros. Es así como este apartado busca hacer una aproximación a los aportes ligados al bien común señalados por Hurtado, y evaluar si estos siguen vigentes en la actualidad (Wagner, 1992).

El devenir económico durante los años 40 del siglo XX en Chile venía arrastrando una importante cantidad de problemas económicos, sin los cuales no se comprendería el pensamiento de Alberto Hurtado referido a este fenómeno. El jesuita experimentó varias crisis económicas, particularmente la gran depresión financiera de 1929 que desoló Chile

en términos de empleo y comercio exterior, en donde hubo presiones sociales relevantes por la baja en la actividad, provocando una reducción de los salarios, especialmente en los sectores industriales. Por otro lado, el comercio exterior tuvo un impacto significativo en Chile, especialmente en el intercambio internacional, como la fuerte deuda externa que paulatinamente desembocó en un alza en el desempleo. Esto llevó al gobierno a aplicar políticas para aminorar la recesión económica (Riveros, 2009). Es este contexto el que llevó a la crisis a extenderse por bastante tiempo, anulando los efectos de las políticas fiscales implementadas, que estaban influenciadas mayoritariamente por discursos victoriosos con ánimos populistas que ignoraban la permanencia de la crisis en el tiempo (Riveros, 2009).

En esta misma línea, en 1931, los recursos públicos utilizados para paliar la crisis económica no encontraron financiamiento, lo que afectó negativamente la economía nacional. Esto profundizó aún más los problemas sociales que venían produciéndose desde periodos anteriores y se prolongaban por más de una década (Díaz et al., 1998). Cabe aclarar que en esta década los sectores más pobres mantenían a cientos de miles de niños alejados de la oportunidad de acceder a centros educacionales, debido a la falta de presupuesto estatal para cubrir sus necesidades básicas (Larrañaga, 2010).

Otro aspecto que se destacó en este tiempo fueron las condiciones de vida que afectaban a los trabajadores, como la falta de higiene y el acceso a una vivienda digna, lo que trajo como consecuencia el aumento de la pobreza en los sectores más vulnerables. A este respecto, conviene mencionar que estos problemas no recibieron la suficiente atención del parte del Estado orientada a cubrir las deficiencias hospitalarias y educacionales (Eyzaguirre, 2007).

En este contexto, la carta encíclica *Rerum novarum* de León XIII, en 1891, dejó una huella profunda en la sociedad chilena, influenciando las decisiones de las autoridades tanto en el ámbito económico como en el social. En uno de sus puntos, el papa enseña respecto de las desigualdades que:

Los derechos, sean de quien fueren, habrán de respetarse inviolablemente; y para que cada uno disfrute del suyo deberá proveer el poder civil, impidiendo o castigando las injurias. Solo que en la protección de los derechos individuales se habrá de mirar principalmente por los débiles y los pobres. (RN, #27)

En sus palabras, León XIII expresa la importancia de respetar los derechos de todos, con un enfoque particular en la protección de los más vulnerables y desfavorecidos de la sociedad. La equidad y la justicia son principios fundamentales en la defensa de los derechos individuales.

Otro documento de relevancia para comprender este contexto histórico fue la carta encíclica *Nova impendet*, de Pío XI, que abordó la crisis económica y social de su tiempo, enseñando que:

Estamos hablando de la grave crisis financiera que pesa sobre los pueblos y está acelerando en todos los países el espantoso aumento del desempleo. Contemplamos multitudes de trabajadores honestos condenados a la ociosidad y la necesidad, cuando todo lo que desean es la oportunidad de ganar para sí mismos y para sus familias el pan de cada día que el mandato divino les pide que pidan a su Padre que está en los cielos. (NI, #1)

En conclusión, el Papa Pío XI, mediante su carta, enfocó la dignidad de las personas, ascendiéndolas a un plano que permita cultivar el bien común. Por otro lado, el Papa destaca la preocupación por la crisis financiera que afecta a las comunidades y cómo esta crisis lleva al aumento del desempleo. Resalta la difícil situación de trabajadores honestos que desean simplemente la oportunidad de sustentar a sus familias, lo que refleja la importancia de abordar los desafíos económicos desde una perspectiva humanitaria.

Considerando lo expresado por los pontífices, surge la figura del sacerdote Louis-Joseph Lebret, fundador de la organización *Economie et Humanisme*. Esta institución tenía como objetivo destacar la importancia de la economía al servicio del ser humano

y, al mismo tiempo, contribuyó a que Hurtado comprendiera la dimensión del catolicismo social en contraste con las principales corrientes contemporáneas.

Así, cuando Hurtado vuelve a Chile después de su estadía en Europa, constató una realidad que no le gustó, como la crisis económica que se experimentó en su tiempo y que reflejó en su libro *Crisis sacerdotal en Chile*, la que posteriormente profundizó en *¿Es Chile un país católico?*, siendo el primero en cuestionar los fenómenos que estaban ocurriendo en aquella época. Asimismo, el jesuita chileno suscitó inquietud ante la despreocupación y la falta de compromiso de la Iglesia por las necesidades urgentes de la clase obrera, dejando a este sector social en manos de las tentaciones del marxismo; era una inquietud que seguía la percepción de Pío XI, quien señaló: “El gran escándalo del siglo XX es que la Iglesia haya perdido a la clase obrera” (Castellón, 1998, p. 23).

En este sentido, la posición del catolicismo social que defendió Hurtado generó resistencia debido a las críticas que expuso y profundizó en su libro *¿Es Chile un país católico?*; recibió fuertes opiniones contrarias del catolicismo conservador a su mirada pesimista de la realidad eclesial (Espinoza, 2005). Sin embargo, el jesuita obtuvo un respaldo mucho mayor de la Iglesia, la que resaltó su precisión en el diagnóstico de la crisis religiosa y económica en Chile.

En este contexto, el mensaje de Alberto Hurtado sigue siendo una contribución significativa en el Chile contemporáneo, especialmente en lo que respecta a su defensa del bien común, la justicia social y la preservación de los recursos (Espinoza, 2005, p. 23). Asimismo, sus palabras siguen vigentes en relación con la sociedad chilena y para la construcción del bien común.

Respondiendo a lo señalado al principio de este apartado, sobre los aportes que Alberto Hurtado puede hacer, mediante su discurso promotor del bien común, a la economía del Chile de hoy, se puede considerar su propia pregunta: “¿Existe algún empresario católico que, al negociar contratos laborales, se preocupe genuinamente por asegurar que sean justos?” (Hurtado, 1947, p. 45). El jesuita observaba

penosamente que en numerosos casos este principio de justicia no se cumplía, lo que ponía indudablemente en cuestión la contribución católica al desarrollo social y al bien común.

De este modo, la pregunta de Hurtado sigue siendo relevante en el contexto actual, en el que la justicia social y la preocupación por el bien común son asuntos fundamentales para fomentar una economía equitativa y sostenible (Espinoza, 2005). En la actualidad, se espera que los empresarios, independientemente de su afiliación religiosa, consideren la justicia y el bienestar de los trabajadores como una parte integral de sus decisiones comerciales. Al hacerlo, no solo contribuyen a la equidad en la sociedad, sino que también fortalecen la base para un desarrollo económico más sólido y sostenible en Chile y en cualquier parte del mundo. La visión de Hurtado sigue siendo una guía valiosa para recordar la importancia de equilibrar los intereses económicos con los principios de justicia y bien común en la economía actual.

2. ALBERTO HURTADO: SU VISIÓN CRISTIANA EN EL CONTEXTO ECONÓMICO DE SU ÉPOCA Y SU RELEVANCIA PARA EL BIEN COMÚN EN LA ECONOMÍA ACTUAL

La perspectiva católica de Alberto Hurtado sobre la economía contemporánea sigue siendo relevante y pertinente en el presente. Aunque vivió en una época diferente, sus principios y valores continúan arrojando luz sobre la búsqueda de una economía más ética y justa en el Chile de hoy (Moreira, 2001).

En el contexto actual, la visión social de Alberto Hurtado sobre la economía se enfrenta a desafíos financieros complejos que requieren de una ética solidaria y de la responsabilidad social. Vivimos en una sociedad que persigue constantemente el crecimiento económico, pero también somos testigos de un aumento de las desigualdades, de la explotación indiscriminada de los recursos naturales y de cada vez más complejos desafíos medioambientales (Candia y

Nilo, 2015). En este marco, la mirada cristiana del santo invita a reflexionar sobre las acciones económicas actuales en Chile y cómo estas pueden contribuir al bien común y al bienestar de la sociedad y de todos sus miembros, haciendo vivas sus palabras: “Servirse de las riquezas y no servirlos” (Hurtado, 1942, p. 10). Para Hurtado, el católico no podía desvincularse de las cuestiones económicas, ya que consideraba que la economía constituía una parte fundamental de la vida humana y social. Su enfoque primordial era contribuir al bien común (Hurtado, 1941).

A este respecto, la economía chilena durante los últimos quince años ha experimentado un crecimiento sostenible junto con otros países de la región en niveles de ingresos *per cápita* y desarrollo financiero. Sin embargo, esta prosperidad no se ha reflejado en toda la sociedad, la que se caracteriza por altos niveles de inequidad y una creciente concentración de poder económico en manos de una pequeña élite (Solimano, 2018).

Para Alberto Hurtado, los principios cristianos debían guiar las decisiones económicas y servir como una fuerza impulsora para alcanzar un orden social más justo y equitativo. Lo expresó claramente diciendo que “los bienes de la tierra han sido dados por el Creador para todas sus criaturas, para todos sus hijos, para que todos ellos puedan vivir de manera digna y acorde a la naturaleza humana” (Hurtado, 1941, p. 151).

De igual modo, enfatizaba que la economía no debía separarse de la ética y la moral, subrayando la importancia de que los cristianos fueran conscientes de las implicancias sociales de sus decisiones económicas (Hurtado, 1952). Por otra parte, afirmaba que:

Al hablar de política es necesario distinguir la gran política, o política del bien común, y la política de partidos, grupos de hombres con sus dirigentes, sus programas, sus métodos de acción en que se dividen los ciudadanos para tratar de realizar en forma concreta el bien común temporal. (Hurtado, 2003, p. 116)

En esta cita Hurtado señala una distinción importante: la diferencia entre la “gran política”, o política orientada hacia el bien común, y la “política de partidos”, que se centra en los grupos políticos, sus líderes, agendas específicas y luchas partidistas. Claramente, el pensamiento social de Hurtado se alineaba con la idea de que la auténtica política, y la que él esperaba del Chile de su época, debería estar al servicio del bien común.

Siguiendo esta misma línea, Alberto Hurtado sostenía que la economía debía estar al servicio del ser humano y no al revés. “Para Hurtado, el desarrollo de la vida social de la persona, desde la perspectiva de la responsabilidad, es un valor moral” (Hurtado, 1942, p. 263). Abogaba por una economía que priorizara el bienestar de las personas y las comunidades a través del bien común, por sobre el afán de lucro desmedido.

Siempre resaltó esta exigencia, especialmente en su viaje a Europa, donde expuso ante sus hermanos sobre las condiciones sociales, señalando que la situación socioeconómica de Chile necesitaba tener una mirada desde la solidaridad a través de un apostolado obrero.

Alberto Hurtado relacionaba la economía con el bien común al enfocarse en la idea de que el mercado debería estar al servicio de la sociedad y contribuir a la promoción del bienestar general y la justicia social. Aunque no era un economista, sus puntos de vista sobre la economía estaban arraigados en el pensamiento social cristiano y en su compromiso con la justicia social (Moreira, 2001).

Sostenía que el bien común tenía una primacía en la economía, a través del bienestar y la prosperidad de toda la sociedad, argumentando que el mercado no debía priorizar exclusivamente el interés individual o el beneficio de unos pocos, sino contribuir al bienestar de todos los miembros de la sociedad, indicando que “es obligación de toda persona trabajar por el bien común para una mejor sociedad” (Hurtado, 1950, p. 34).

En esta misma línea reflexiva, la relación entre el mercado y el bien común en el Chile de hoy, se hace relevante hacer un equilibrio entre la eficiencia económica, la equidad social, la sostenibilidad ambiental

y la responsabilidad corporativa. La forma en que se aborde esta relación depende en gran medida de las políticas gubernamentales, las decisiones empresariales y la participación de la sociedad en la formulación de políticas económicas (Arriagada y Gatica, 2013).

Otro concepto que se relaciona con la búsqueda del bien común a través de la economía es el de “justicia económica”, lo que implicaba un reparto equitativo de los recursos y oportunidades. Consideraba que el mercado debía ser un instrumento para reducir la desigualdad y garantizar que las personas más desfavorecidas tuvieran acceso a los recursos necesarios para llevar una vida digna (Arriagada y Gatica, 2013).

En resumen, Alberto Hurtado relacionaba el bien común con la economía al abogar por que esta estuviera al servicio de la sociedad, que promoviera la justicia social, la solidaridad y la responsabilidad social, y que estuviera en línea con sus valores éticos y religiosos. Su enfoque era más amplio que el simple análisis económico, ya que buscaba una economía que contribuyera al desarrollo integral de las personas y al bienestar de la comunidad en su conjunto.

3. EL INDIVIDUALISMO ACTUAL COMO ANTÍTESIS DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO DE ALBERTO HURTADO

El presente apartado tiene por objetivo analizar el individualismo desde una perspectiva sociológica, económica y teológica, basándose en la acción racional individual, que ha evolucionado a lo largo de la historia. Se destacará el pensamiento de Alberto Hurtado sobre la conexión entre lo humano y lo divino. Además, se explorará cómo el individualismo influye en la economía, resaltando la importancia de una visión global que fomente la fraternidad y el bien común. Finalizamos abordando la relación entre las ideas del comportamiento humano y la economía con la filosofía de Alberto Hurtado.

A lo largo de la historia, diversas teorías sociológicas han evolucionado en el enfoque sobre el comportamiento humano, influenciando a grupos

y colectivos. Uno de estos enfoques se centra en el “individualismo”, que postula un orden espontáneo basado en la toma de decisiones y las reacciones de las personas (García-Bermejo, 2006).

Este sistema se afirma como autorregulado, como un hecho cuasi-natural, sustentado en un individualismo extremo, en la agresión competitiva y el derecho de propiedad absoluto como propios de la condición madura del ser humano, el producto final de la evolución cultural. (Ross et al., 2008, p. 16)

Buscamos comprender el surgimiento de este fenómeno desde una perspectiva teológica, empleando enfoques, conceptos, ideas y marcos de interpretación necesarios para su estudio. Esto ha llevado a la identificación de una visión sociológica y teológica:

El individualismo es más bien el resultado de una negación de los rasgos esenciales de la persona humana. La concepción de la persona fue siendo privada progresivamente de sus rasgos esenciales. En primer lugar, se negó que el ser del hombre estuviera ordenado a Dios, y que el destino del hombre fuera la unión eterna con Dios; luego, se negó la inmortalidad del alma; luego, la capacidad para un auténtico conocimiento de la realidad; luego, la sustancialidad del alma; luego, la libre voluntad. (Von Hildebrand, 1967, p. 25)

Por esta razón, el ser humano empezó a perder gradualmente la percepción de una conexión intrínseca entre Dios y la humanidad. Esto se traduce en que, a medida que la comunión con Dios se desvanecía, las perspectivas individualistas se fortalecían en su forma de entender la realidad. Por otro lado, en el ámbito de las ciencias económicas, a lo largo de la historia, varios autores argumentaron que la cooperación social se origina principalmente a partir de intereses personales, y que la colaboración surge debido a su utilidad para alcanzar objetivos. Un pensador destacado que respaldó este predominio del interés individual en las relaciones humanas fue Adam Smith, considerado el padre de la economía, quien expresó en su obra *La riqueza de las naciones*: “No es la benevolencia del carnicero, el cervecero, o el

panadero lo que nos procura nuestra cena, sino el cuidado que ponen ellos en su propio beneficio” (Smith, 1776, p. 18).

Esta forma de comportamiento individualista conlleva una interpretación de la realidad que modifica la conducta social de la persona y que, posteriormente, se transmite a las siguientes generaciones: “Tradicionalmente, y con las salvedades y cautelas impuestas en el territorio macroeconómico, la economía ha adoptado una perspectiva individualista, que ha sido considerada uno de los rasgos metódicos tradicionales más peculiares de la disciplina” (García-Bermejo, 2006, p. 314).

El pensamiento de Alberto Hurtado enseña que la fraternidad es propia del espíritu humano, por lo que no se puede entender el bien común sin el amor al prójimo: “En el hambre y la sed de justicia que devora muchos espíritus, en el deseo de grandeza, en el espíritu de fraternidad universal, está latente el deseo de Dios” (1941, p. 43). Esta fue la realidad que el jesuita observaba como una inclinación natural del ser humano a la fraternidad, como acto de grandeza en el que descubrió una fuerza en su interior que lo incentivaba a ir más allá de su realidad, pues estaba el deseo de Dios dentro de él. Por lo tanto, Hurtado manifestaba preocupación por la dirección con que el hombre acentuaba el individualismo, alejado del amor fraterno, sobre el que reflexionó en su libro *¿Es Chile un país católico?*

Es necesario señalar que el pensamiento de Alberto Hurtado no buscaba criticar directamente la postura filosófica de los movimientos que posicionaban al “individuo” como objeto central de la sociedad, pero sí criticaba la individualización que estaba tomando la sociedad chilena.

En contraposición con lo expuesto anteriormente, tiempo después, se encuentra el desarrollo intelectual del individualismo a través de su máxima exponente, Ayn Rand (1905), filósofa estadounidense de origen ruso, quien defiende la preocupación por el interés personal, de modo que “todo ataque contra el egoísmo es un ataque contra la autoestima del hombre” (Rand, 1964, p. 2). Estas ideas parten del

supuesto de que el ser humano es inherentemente egoísta y que sus acciones se guían hacia objetivos personales.

Es así como en el Chile de hoy el ser humano ha optado por enfocar su existencia en aquello que pueda brindarle un mayor confort temporal, es decir, en la adquisición de lo que desea: “Dado que el mercado tiende a crear un mecanismo consumista compulsivo para colocar sus productos, las personas terminan sumergidas en la vorágine de las compras y los gastos innecesarios” (Laudato si’, #63). Así advierte el papa Francisco sobre este problema, y señala que el consumo desmedido, o “consumismo”, trae consigo un impacto negativo en la vida de las personas, porque incentiva una cultura del descarte y del desperdicio.

Otro aspecto que toma relevancia es la influencia del consumismo en el cristiano actual, lo que ha traído como consecuencia una teología del bienestar influenciada por el idealismo de mercado: “La ‘teología de la prosperidad’ es la versión extrema de la influencia de la ideología capitalista en el ámbito del cristianismo” (Ross et al., 2008, p. 490); esta corriente es incentivada por un ideario de mercado que difunde particularmente creencias en una fe fundada en el éxito personal y en la riqueza material, reduciendo al evangelio a un producto de mercado.

Por otro lado, Hurtado dedicó un tiempo importante de su vida a señalar que en la redención de la humanidad se ligan indefectiblemente la fe y la fraternidad: la vida de un cristiano está unida a la de sus congéneres que requieren de la caridad; de ahí la necesidad de preocuparse y trabajar por la justicia social en Chile:

Si tantos obreros se han alejado en nuestros días de la fe, muchas veces ha sido porque ellos alimentan la idea equivocada de que la Iglesia no está incondicionalmente al lado de la justicia, sirviéndoles de pretexto las actuaciones aisladas de muchos católicos desprovistos de sentido social. (Hurtado, 1947, p. 22)

En este sentido, numerosos factores obstaculizan la aplicabilidad de una actitud católica coherente, ya que las dinámicas económicas influyen en el desarrollo cognitivo de las personas y, a través de estas,

en su entorno social, dando forma a la percepción de la realidad y, por ende, a las relaciones interpersonales. Estas relaciones pueden variar en su comprensión de la realidad. Alberto Hurtado aborda este tema al señalar que: “Sabrá mucho de economía política el alumno de sexto año de humanidades, sabrá decir de memoria las grandes leyes económicas, pero no será capaz de leer en el periódico las noticias comerciales, cotizar el cambio extranjero, ni siquiera cobrar un cheque” (Hurtado, 1941, p. 124). En definitiva, es necesario tener habilidades que permitan una mayor comprensión de las situaciones económicas y sociales en el mundo real.

En este capítulo se exploró el fenómeno del individualismo desde una perspectiva sociológica, económica y teológica, contrastando estas ideas con el pensamiento de Hurtado. Se observó cómo a lo largo de la historia el individuo ha permeado la sociedad, posicionando al individuo como eje central y promoviendo la competencia y la búsqueda del interés personal como motor de la acción humana.

En contraposición, el santo chileno insistía en la importancia de la fraternidad y la responsabilidad social. Criticaba la individualización de la sociedad chilena y abogaba por una comprensión profunda de la justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Arriagada, R. A. R. y Gatica, C. C. (2013). Balance y economía del bien común para una economía de la felicidad. *CapicReview*, 11(1), 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145002>
- Candia, J. y Nilo, J. (2015). La enseñanza de economía en una universidad jesuita: Un análisis comparativo. *Estudios Nueva Economía*, 5(2), 73-80. <https://ideas.repec.org/a/ris/eneene/0034.html>
- Castellón, J. (1998). *Padre Alberto Hurtado S. J.: su espiritualidad*. Don Bosco.

- Espinoza, P. (2005). ¿Es Chile un país católico? Polémica en torno a un libro del padre Hurtado. *Teología y Vida*, 46(4), 625-674. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492005000300008>
- Eyzaguirre, H. (2007). Los fundamentos económicos del derecho de la competencia desleal. E. Pasquel, C. A. Patrón y G. Pérez Costa (Comps.). *El derecho de la competencia desleal* (pp. 57-74). Fondo Editorial de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- French-Davis, R. (2007). Desarrollo económico en Chile: Desafíos hacia el bicentenario. *Serie Documentos de trabajo*, (270). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144300>
- Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si'*.
- Francisco. (2020). *Fratelli tutti*. Le vie della Cristianità.
- García-Bermejo, J. (2006). Sobre el individualismo metodológico. Un panorama actualizado de cuestiones y puntos de vista sobre un viejo asunto. *ENDOXA*, 1(21), 313-346. <https://doi.org/10.5944/endoxa.21.2006.5171>
- González, L. A. (1993). El “individualismo metodológico” de Max Weber y las modernas teorías de la elección racional. *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (34), 431-447.
- Hurtado, A. (1941). *¿Es Chile un país católico?* Splendor.
- Hurtado, A. (1942). *Puntos de educación*. Splendor.
- Hurtado, A. (1947). *Humanismo social*. Biblioteca Jesuita de Chile, Vol. 2.
- Hurtado, A. (1950). *Sindicalismo: historia, teoría y práctica*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Hurtado, A. (1952). Moral social. *Revista Chilena de Derecho*, 32(2), 401-403.
- Hurtado, A. (2003). Puntos de educación. En J. Cordero (Dir.), *Padre Hurtado, obras completas* (v. 1). Dolmen.

- Larrañaga, O. (2010). El Estado Bienestar en Chile: 1910-2010.
- Lebret, L. J. y Célestin, G. (1950). D'«Économie et Humanisme» à l'économie humaine. *Revue Économique*, 1(5), 568-582.
- León XIII. (1891). *Carta encíclica Rerum novarum*.
- Moreira, A. (2001). La nueva economía y el hombre. *Pharos*, 8(1).
- Pío XI. (1931). *Carta encíclica Quadragesimo anno*.
- Rand A. (1964). *La virtud del egoísmo*.
- Riveros, L. (2009). La gran depresión (1929-1932) en Chile. *Documentos de trabajo*, (293). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144122>
- Ross, S., Irarrázaval, D. y Nadar, S. (2008). *Cristianismo, consumo y mercado*. Verbo Divino. <https://doi.org/10.32870/cl.v0i17.7027>
- Smith, J. (1776). *La riqueza de las naciones*.
- Solimano, A. (2018). *Capitalismo a la chilena: Y la prosperidad de las élites*. Editorial Catalonia.
- Von Hildebrand. (1967). *El Caballo de Troya en La Ciudad de Dios*. Morgan.
- Wagner. G. (1992). Trabajo, producción y crecimiento, la economía chilena (1860-1930). *Documento de trabajo*, (150). Instituto de Economía, PUC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/4729>

Fecha de recepción: 23 de agosto de 2023

Fecha de aceptación: 13 de octubre de 2023

LA ESCUELA CATÓLICA Y LA IDENTIDAD DEL DOCENTE CATÓLICO

THE CATHOLIC SCHOOL AND THE IDENTITY OF THE CATHOLIC TEACHER

José María Tejedor¹

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Argentina

RESUMEN

La escuela católica y los docentes que en ella trabajan representan un porcentaje importante de la realidad educativa actual. En todo el mundo, algo más de 60 millones de chicos y chicas estudian en una escuela católica, lo que supone, aproximadamente, un 5 % del total de alumnos (Secretaría de Estado del Vaticano, 2020). Sin embargo, la escuela católica está en crisis, los alumnos que egresan de ella suelen no expresar una familiaridad con la vida de la Iglesia. Creemos que parte de este problema radica en la crisis de identidad del docente de la escuela católica. En este trabajo realizaremos un análisis de los documentos del Magisterio de la Iglesia Católica sobre la escuela y el perfil del docente que en ella se desempeña. Con ello intentamos dar una respuesta a la pregunta sobre la identidad del docente de la escuela católica. Pretendemos seguir un itinerario que va de lo más general a lo más específico. En primer lugar, queremos mostrar de qué hablamos cuando nos referimos al concepto de identidad. Hecho esto, intentaremos profundizar en la identidad docente en general. Por último, nos abocaremos al concepto de identidad del docente católico. Confiamos en que el abordaje de estos tres aspectos nos permita responder a la pregunta sobre el ser del docente y, en particular, poder dilucidar de qué hablamos cuando hablamos de un docente católico.

PALABRAS CLAVE

educación religiosa, identidad, papel de la Iglesia, escuela católica

ABSTRACT

The Catholic school and the teachers who work in it represent a significant percentage of the current educational reality. Worldwide, just over 60 million boys and girls study in a Catholic school, which accounts for approximately 5% of the total number of students (Vatican Secretariat of State, 2020). However, the Catholic school is facing a crisis, and the students who graduate from it often do not express familiarity with the life of the Church. We believe that part of this problem is the crisis of identity among Catholic school teachers. In this paper, we will conduct an analysis of the documents of the Magisterium of the Catholic Church regarding the School and the profile of the teachers who work in it. With this, we intend to provide an answer to the question of the identity of the Catholic School teacher. We aim to follow a path from the most general to the most specific. First, we intend to clarify what we mean when we refer to the concept of identity. Having done this, we will attempt to delve into the general identity of teachers. Finally, we will focus on the concept of the identity of a Catholic teacher. We trust that addressing these three aspects will allow us to answer the question of the essence of the teacher and, in particular, clarify what we mean when we talk about a Catholic teacher.

KEYWORDS

religious education, identity, role of the Church, catholic school

RESUMO

A escola católica e os professores que nela trabalham representam uma percentagem importante da realidade educativa atual. Em todo o mundo, pouco mais de 60 milhões de meninos e meninas estudam em escolas católicas, o que representa aproximadamente 5% de todos os alunos (Secretaria de Estado do Vaticano, 2020). Contudo, a escola católica está em crise; os alunos que nela se formam muitas vezes não manifestam familiaridade com a vida da Igreja. Acreditamos que parte deste problema é a crise de identidade do professor da escola católica. Neste trabalho realizaremos uma análise dos documentos do Magistério da Igreja Católica sobre a Escola e o perfil do professor que ali atua. Com isto procuramos dar uma resposta à questão sobre a identidade do professor da Escola Católica. Pretendemos seguir um itinerário que vai do mais geral ao mais específico. Em primeiro lugar, pretendemos mostrar do que estamos falando quando nos referimos ao conceito de identidade. Feito isso, tentaremos nos aprofundar na identidade docente em geral. Por fim, nos concentraremos no conceito de identidade do professor católico. Confiamos que a abordagem destes

três aspectos nos permitirá responder à questão sobre o ser do professor e, em particular, poder elucidar do que estamos a falar quando falamos de um professor católico.

PALAVRAS CHAVES

educação religiosa, identidade, papel da Igreja, escola católica

“La sabiduría se adquiere del ocio”

Ecl. 38:24

INTRODUCCIÓN

¿Qué significa ser docente de una institución católica? ¿Cuáles son las características de un docente que profesa la fe en Jesucristo? En este trabajo intentaremos dilucidar cuál es el perfil del profesor católico. Las investigaciones referidas al perfil del educador se han centrado en distintos aspectos: las cualidades personales ligadas a los perfiles psicológicos y a habilidades sociales como la empatía, la compasión o la escucha activa (Aldrup et al., 2022). La figura del docente como un referente para sus alumnos ha sido objeto de indagaciones en múltiples facetas, focalizándose particularmente en los aspectos relacionados con la adquisición de destrezas y la incorporación de competencias sociales y valores éticos (Silins y Mulford, 2002). Asimismo, se ha generado una extensa literatura en torno a la dimensión emocional y la interacción con los estudiantes. (Frenzel, et al., 2009). Y recientemente, luego de la pandemia de Covid-19, hemos encontrado múltiples investigaciones sobre problemáticas psíquicas del docente como el estrés o el agotamiento emocional (Trauernicht et al., 2023; Voss et al., 2023; Orrego, 2023).

El tema ha sido explorado desde múltiples perspectivas humanísticas que se enfocan en la indagación acerca del educador como individuo, contemplando su autoconcepto, su desarrollo a lo largo de las etapas de la vida y sus desafíos en la manifestación de sus emociones, con la finalidad de comprender las dificultades que influyen en su desempeño en el ámbito profesional (García Hoz, 1988; McLean, 1999).

Sin embargo, desde la perspectiva religiosa, descontando los documentos del Magisterio de la Iglesia, poco se ha estudiado y, cuando se ha hecho, se ha abordado desde una perspectiva personal

o vivencial (Elias, 2003; Sánchez Pellón, 2013) o demasiado amplia y general (FERE-CECA, 2010).

Es por esto que nos proponemos, guiados fundamentalmente por el Magisterio de la Iglesia católica y respondiendo al llamado que el mismo magisterio nos hace (Sagrada Congregación para la Educación Católica, 1982), escudriñar sobre el verdadero perfil del profesor católico, de modo que, descubriéndolo, podamos encontrar las herramientas para que nuestros docentes se correspondan con lo que realmente la Iglesia, Madre y Maestra (*Mater et magistra*), quiere que sean.

En primer lugar, nos parece importante exponer con claridad el vínculo que existe entre la institución educativa y la confesión de la fe católica. Por este motivo, nos proponemos el siguiente itinerario: mostraremos las características generales de la escuela católica y los documentos y las enseñanzas del Magisterio de la Iglesia que abordan el tema de la educación. Una vez realizado este recorrido, tendremos una perspectiva general de la escuela católica que nos permitirá entender mejor el perfil del docente católico. Luego, intentaremos arrojar luz sobre la realidad del docente católico, vislumbrar las raíces motivacionales y las propiedades que lo distinguirían del resto de los educadores. El criterio utilizado para elegir las fuentes principales ha sido el de seleccionar los principales documentos sobre educación escritos por los Sumos Pontífices o por la Sagrada Congregación para la Educación Católica durante los siglos XX y XXI. Somos conscientes de que hemos omitido documentos provenientes de conferencias locales y regionales que han abordado profusamente el tema de la educación, decisión que se justifica, en primer lugar, por la cantidad abrumadora de tales documentos disponibles. En su lugar, el enfoque se dirigió hacia las obras del Papa y de la Congregación para la Educación Católica debido a su autoridad y prestigio en el ámbito de la educación católica a nivel global. Estas fuentes se consideraron como pilares sólidos para la discusión de la temática en cuestión, permitiendo una focalización más precisa y sustancial en el análisis.

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ESCUELA CATÓLICA

Etimológicamente, la palabra “escuela” proviene del latín “schola” y esta, a su vez, del griego “σχολή” (*scholé*), que significa propiamente “ocio” o “tiempo libre”. Sin embargo, no hace referencia al espacio de descanso entre dos tareas o a la holganza, sino más bien al tiempo dedicado a la contemplación, al estudio y a la adquisición de la ciencia. También es la cualidad del espíritu por la cual el alma ve, asciende y se reencuentra con el orden creado. Es por esto que podemos vincular de manera sólida a la escuela con lo cultural, lo religioso y hasta lo sacro.

La escuela, como afirma Caponnetto (1999), es por antonomasia el lugar reservado a la contemplación, al cuidado de la vida interior y a la elevación de la inteligencia. Es el sitio donde se cultiva y preserva lo divino que habita en cada criatura, la imagen y semejanza del Creador. En la escuela es donde el ser humano se religa con Dios en busca de la Sabiduría y halla en el Maestro el ejemplo de un lento y reposado ejercicio de las potencias del alma.

Es Pieper (2010) quien mejor describe el concepto de ocio del cual deriva el de escuela. Este ocio es el que da origen a la cultura y expresa la apertura de la inteligencia a la totalidad de lo real y del ser. Esta apertura permite al ser humano descubrir en la realidad las huellas del Creador. Tanto el griego como el latín utilizan un vocablo negativo para expresar lo opuesto al ocio: el griego “*α-σχολια*” (“*a-sjolia*”) y el latín “*neg-otium*”, de donde deriva nuestra palabra “negocio”. Por lo tanto, la escuela, por definición, se opone a la actividad mercantil.

El vínculo entre escuela y religiosidad no es moderno. Sus orígenes pueden remontarse a la Grecia clásica, donde la contemplación de las esencias era el fundamento de la vida intelectual y cultural, que servía como anticipación de la vida futura en el “*topos uranós*” o mundo de las ideas (Platón, 2000). En este sentido, es importante lo que Marrou (1976) afirma:

La vida cultural aparecía así en esta tierra como un pregusto de la vida bienaventurada de las almas favorecidas por la inmortalidad. Más aún, la vida cultural era el medio para obtener este privilegio. La labor de la inteligencia, la práctica de las ciencias y las artes eran un seguro instrumento de ascesis que, purificando el alma de las máculas que dejan las pasiones terrenas, la iban liberando poco a poco de los vínculos agobiadores de la materia... Cosa divina, pasatiempo celestial, nobleza de alma, la *paideia* se revestía de una especie de luminosidad que le confería una dignidad superior, de orden propiamente religioso. (p. 121)

La cultura griega comprendió con claridad cómo la educación era un camino directo para buscar la semejanza del ser humano con Dios. El mismo Jaeger (1978) define la educación griega como el camino hacia Dios. La *paideia* clásica tenía como característica central evitar que el ser humano cayera en un fatalismo cósmico sometido a las leyes de la naturaleza, convirtiéndolo en un ser libre similar a los dioses.

El cristianismo asumió esta idea como propia y la perfeccionó (Pieper, 2010). La Patrística y la Escolástica son los frutos maduros de este vínculo establecido entre contemplación y educación, ocio sacro y erudición. Las universidades medievales constituyen uno de los modelos más acabados de estos vínculos. La denominación “universitas” se debe al Papa Alejandro VI, quien en el año 1225 hizo referencia al conjunto de todos los profesores y estudiantes residentes en París (Bilyk, 2004). Según él, la ciencia en las escuelas de París es en la Iglesia como el árbol de la vida en el Paraíso terrestre, una lámpara brillante en el templo del alma (Dawson, 2010). La universidad era el corazón de la cultura medieval, donde se conciliaban los datos de la revelación con los datos de la naturaleza en busca de que la fe y la razón alcanzaran una unión íntima y profunda.

Desde nuestra perspectiva, la escuela moderna ha perdido esta visión del ocio como apertura a lo trascendente, que desde el comienzo fue el sentido propio de su existencia. Incluso podríamos afirmar que se ha traicionado a sí misma al colocar como uno de sus fines específicos la búsqueda laboral o el progreso económico. No porque estos sean malos, ni mucho menos, sino más bien porque de esta

manera se pierde el fundamento que permite el desarrollo de todas las otras potencialidades de la educación. El obrar sigue al ser, nos enseña la filosofía, pero si somos un puro hacerse, un mero obrar, ese producir será necesariamente estéril, pues le faltará el cimiento desde el cual crecer.

Vemos entonces que al hablar de escuela católica no estamos forzando la unión de dos conceptos irreconciliables. Más bien, por el contrario, podemos afirmar, según lo expuesto hasta ahora, que el mejor contexto para el desarrollo de la escuela, en cuanto tal, es aquel que le permite el ocio que nos abre a la trascendencia; por lo tanto, la religiosidad le sirve a la escuela como terreno firme desde el cual desenvolverse.

2. LA ESCUELA CATÓLICA EN EL MAGISTERIO DE LA IGLESIA

En este apartado nos proponemos hacer un recorrido por los principales documentos magisteriales sobre educación. La finalidad de este capítulo es dilucidar lo que la Iglesia católica entiende por escuela católica y, a la vez, brindar una referencia bibliográfica sobre los textos del magisterio más importantes que ayudan a comprender cabalmente qué es. No pretendemos abarcar la totalidad del magisterio eclesial sobre el tema que nos ocupa, sino abordar los documentos más importantes y de mayor claridad. La visión que nos da el recurrir al Magisterio de la Iglesia nos permite alcanzar un criterio seguro desde el cual poder comprender mejor el tema que nos ocupa.

La primera referencia que queremos realizar es del *Código de Derecho Canónico* (1983). Entre los cánones 796 y 806 trata explícitamente sobre la escuela católica. Estos cánones recuerdan que la escuela católica es una ayuda primordial para los padres en el cumplimiento de su deber de educar. En el CDC (1983) se afirma: “La enseñanza y educación en una escuela católica debe fundarse en los principios de la doctrina católica; y han de destacar los profesores por su recta

doctrina e integridad de vida” (#803, §2). Este punto nos parece central y luego lo retomaremos al trabajar el perfil del educador católico. Otros aspectos relevantes de estos cánones son: cómo se resalta el papel subsidiario que la escuela tiene con respecto a la educación parental (CDC, #798) y también la búsqueda de un alto nivel educativo con respecto a las ciencias enseñadas (CDC, #803, §2).

Otra referencia central es el *Catecismo de la Iglesia Católica* (1992). Aquí nos vamos a centrar en el n.º 2.229, donde se recomienda a los padres buscar una escuela que promueva los valores cristianos en sus hijos: escuelas que estén formadas por docentes cristianos que colaboren con los padres en la educación religiosa de sus hijos. También hace referencia a la obligación del Estado de ayudar a los padres cristianos a cumplir con estos deberes, favoreciendo la existencia de colegios católicos.

El siguiente documento del magisterio que nos gustaría glosar es la encíclica *Divini illius Magistri*, de su santidad Pío XI del 31 de diciembre de 1929. Este documento es una referencia obligada al hablar de educación para la Iglesia católica, pues contiene principios de marcada solidez doctrinal que lo hacen insoslayable para todo aquel que quiera entender qué es la escuela católica.

Esta encíclica está dividida en cuatro grandes capítulos. El primero se pregunta a quién pertenece la misión educadora y responde con la famosa teoría de las tres sociedades (DIM, #8): familia, Iglesia y Estado comparten la tarea educativa en distintos niveles. La Iglesia posee dos títulos al respecto, el de Maestra y el de Madre. Ambos títulos son de procedencia divina y ratifican un “derecho supereminente de la Iglesia a la misión educativa” (DIM, #22).

La familia es la que recibe de Dios el mandato directo de la educación de los hijos según Santo Tomás de Aquino, que afirma: “Porque la naturaleza no pretende solamente la generación de la prole, sino también el desarrollo y progreso de esta hasta el perfecto estado del hombre en cuanto hombre, es decir, el estado de la virtud” (2010, Q. 59, a.2). La familia es, después de la Iglesia, una de las

voces más autorizadas para hablar de educación de los niños, pues ella es la primera responsable.

El Estado tiene también sus derechos y deberes con respecto a la enseñanza; derechos y deberes muy importantes y de gran relevancia práctica, pero que no deberían desconocer los derechos ni de los padres de familia, anteriores a los del Estado, ni los de la Iglesia, de carácter sobrenatural y verdadera sociedad perfecta.

El segundo capítulo se refiere al ambiente en el que se debe desarrollar la educación de los jóvenes. Es propicio que familia, Iglesia y escuela sean ambientes en los que se favorezca el crecimiento integral de los educandos. Del hecho de que estos tres ambientes sean coincidentes y respeten el orden natural depende esencialmente el éxito de la empresa educativa. Familia cristiana, escuela católica e Iglesia de Cristo son la mejor combinación para que la educación de un joven sea fructífera.

El tercer y el último capítulo hacen referencia al fin y a la forma de la educación cristiana. Pío XI define el propósito de la educación cristiana de la siguiente manera: “El fin propio e inmediato de la educación cristiana es cooperar con la gracia divina en la formación del verdadero y perfecto cristiano; es decir, formar a Cristo en los regenerados con el bautismo...” (DIM, #80). Por este motivo, en las intenciones de todo educador cristiano ha de estar el deseo de llevar a sus discípulos a la santidad. Con esto no se reniega de la formación profana, sino que, por el contrario, se la perfecciona aún más. El cristiano debe buscar la sabiduría con una mirada sobrenatural intentando que la luz de la fe ilumine cada paso que da en el mundo de la ciencia.

El 28 de octubre de 1965, en el marco del Concilio Ecuménico Vaticano II, ve la luz la declaración *Gravissimum educationis*, sobre la educación cristiana. Este documento resulta de gran importancia y trascendencia, en primer lugar por tratarse de una declaración conciliar y, por lo tanto, fruto del trabajo de cientos de cardenales, obispos y laicos que desde todos los confines del planeta plantean sus cuestiones, dudas y temores sobre la educación. En segundo lugar,

por el contenido de la misma, ya que en este breve pero contundente documento se remarcan principios que son fundamentales para comprender qué es la escuela católica.

Queremos remarcar dos grandes principios que, a modo de síntesis general, se desprenden de esta declaración. En primer lugar, la obligación de los padres de la educación de los hijos como principio y fundamento para el crecimiento de los niños (GE, #3). Dicho deber les confiere también el derecho a que la educación que sus hijos reciben sea conforme a los principios que profesan; fundamentalmente los religiosos y morales. Se acentúa en este punto la responsabilidad de las familias para educar a los hijos en el amor a Dios y al prójimo, siendo la educación, en consecuencia, un instrumento esencial para que los niños puedan integrarse a la sociedad civil y al pueblo de Dios.

Frente a esto, el Estado debe tutelar la responsabilidad paterna y cumplir un papel subsidiario cuando esta no es atendida por los progenitores. La Iglesia también tiene un papel fundamental en la asistencia a las familias cristianas para la educación de los hijos. Es la Madre que atentamente señala y enseña el camino a recorrer para alcanzar la salvación eterna y la perfección de la persona humana.

El segundo principio destacable es el valor que el Concilio les da a las escuelas católicas (GE, #8). Estas instituciones funcionan como nexos entre el mundo de la cultura profana y la fe en Jesucristo. La declaración del magisterio afirma que los fines de la escuela católica son: "... crear un ambiente comunitario escolástico, animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad, ayudar a los adolescentes para que en el desarrollo de la propia persona crezcan a un tiempo según la nueva criatura que han sido hechos por el bautismo, y ordenar últimamente toda la cultura humana según el mensaje de salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre" (GE, #8).

Entender bien este párrafo nos parece de una importancia trascendental para nuestro estudio. La función de la escuela católica es iluminar con la luz de la fe las distintas realidades que competen

a la educación de un joven, desde los contenidos académicos hasta la propia esfera personal. El vínculo fe-razón, fe-vida es sin duda el gran propósito de la escuela católica. No se entiende una escuela católica que no procure cumplir con estos fines.

Doce años después del documento conciliar, para la fiesta litúrgica de San José, ve la luz un documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, llamado justamente: *La escuela católica* (1977). Este documento es de particular importancia, ya que aborda plenamente el tema que nos ocupa en este capítulo. Nos encontramos frente a un texto profundo y teórico, pero a la vez práctico y sencillo. Su génesis se remonta a ciertas objeciones que en distintos ambientes culturales se estaban realizando por entonces a las instituciones educativas confesionales. Es por esto que vamos a encontrar en esas líneas una serie de argumentos muy valiosos sobre el sentido y el fin de la escuela católica. Intentaremos desglosar los puntos que consideramos más importantes para nuestra investigación.

Un punto central de este documento es la concepción de escuela desde la cual parte. Es para nosotros de gran importancia el hecho de tener una definición clara y concreta de escuela en general: “La escuela es el lugar de formación integral mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura” (SCEC, 1977). Es importante destacar que el documento aclara que esta incorporación de los valores perennes de la cultura se debe hacer de tal manera que sean aplicables a los problemas vitales de los alumnos.

Toda institución educativa debe tomar una postura frente a la cultura que intenta transmitir. En este punto queremos destacar que el documento plantea la palabra alemana *Weltanschauung* para recalcar la importancia del término. Este vocablo hace referencia a una cosmovisión o visión del mundo (Rearte, 2010) que impregna toda la vida del hombre y lo hace tomar postura frente al mundo y la cultura. La *Weltanschauung* de la escuela católica es sin duda su visión religiosa y ética sobre el mundo que nos rodea.

Otro tópico significativo es lo que el documento plantea como el proyecto de la escuela católica. Sin desatender el elemento esencial de

toda escuela, que como hemos visto es la transmisión de la cultura, la escuela católica se propone ir un paso más allá. La apertura a la trascendencia propia de su *Weltanschauung* la lleva a proponer la figura de Cristo como el ideal a seguir y al cual toda persona debe imitar. Por lo tanto, la escuela católica busca transmitir determinados contenidos, pero iluminados por la fe en Jesucristo. Su cosmovisión es la cristiana. Es por esto que podemos afirmar que este proyecto se concreta en la transmisión de fe y cultura y fe y vida.

Más adelante, el documento hace referencias a las causas de las críticas que recibe la escuela católica. Queremos hacer particular hincapié en este punto, ya que encontramos aquí uno de los fundamentos de todo nuestro trabajo de investigación.

Pues hoy como en el pasado, algunas instituciones escolares que se dicen católicas, parece que no responden plenamente al proyecto educativo que debería distinguirlas y, por lo tanto, no cumplen con las funciones que la Iglesia y la sociedad tendrían derecho a esperar de ellas (...) Lo que falta muchas veces a los católicos que trabajan en la escuela, en el fondo es, quizás, una clara conciencia de la “identidad” de la Escuela Católica misma y la audacia para asumir todas las consecuencias que se derivan de su “diferencia” respecto de otras escuelas. Por tanto, se debe reconocer que su tarea se presenta como más ardua y compleja, sobre todo hoy, cuando el cristianismo debe ser encarnado en formas nuevas de vida por las transformaciones que tienen lugar en la Iglesia y en la sociedad, particularmente a causa del pluralismo y de la tendencia creciente a marginar el mensaje cristiano (SCEC, 1977, #66).

Este párrafo explica con meridiana claridad una de las realidades que vivenciamos con gran fuerza hoy en día y a la cual este trabajo quiere aportar un granito de arena para su solución. Lo que el documento propone como el principal déficit de la escuela católica es su falta de identidad y la falta de valor para llevar esta identidad a sus máximas consecuencias. Las escuelas católicas no deberían ser iguales que las que no lo son, deberían tener un *plus*, un diferencial que las hiciera distintas y que debería marcar el perfil y el estilo de esta institución.

El 7 de abril de 1988, la Sagrada Congregación para la Educación Católica presenta el documento: *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica* (1988). El texto plantea el gran desafío de asumir la dimensión religiosa de la educación en el mundo contemporáneo, y reafirma que esta dimensión cumple un papel de relevancia frente a los otros aspectos que entran en juego en la educación.

En este sentido, resalta la importancia de la dimensión religiosa en la educación impartida por las instituciones católicas. En este texto se enfatiza que la educación católica no se limita a la mera transmisión de conocimientos académicos, sino que tiene un propósito más amplio y trascendente: la formación integral de la persona desde una perspectiva cristiana. Se subraya la necesidad de que la educación católica tenga como objetivo fundamental el desarrollo espiritual de los estudiantes, fomentando una comprensión profunda de la fe católica y promoviendo valores y virtudes cristianas en su vida cotidiana. El documento también destaca la importancia de la colaboración entre docentes y líderes religiosos en la formación religiosa de los estudiantes, así como la necesidad de un enfoque integrado en la enseñanza que abarque tanto los aspectos académicos como los espirituales.

Asimismo, se hace hincapié en la importancia de que la educación católica sea un testimonio vivo de la fe en acción, no solo a través de la enseñanza de la doctrina, sino también a través de la promoción de una comunidad escolar basada en la caridad y la solidaridad. El documento enfatiza que la educación católica debe ser un medio para que los estudiantes desarrollen una relación personal con Dios y una comprensión más profunda de su vocación en la vida. En última instancia, aboga por una educación católica que forme a individuos que sean ciudadanos comprometidos y éticos, capaces de contribuir positivamente a la sociedad y vivir sus vidas en coherencia con los valores católicos. En resumen, el documento destaca la relevancia de la dimensión religiosa en la educación católica y la importancia de que esta educación sea una experiencia transformadora que trascienda la mera adquisición de conocimientos.

En el año 1997, el cardenal Pio Laghi, prefecto de la Congregación para la Educación Católica, promulgó un documento llamado *La escuela católica en los umbrales del tercer milenio* (1997). En este documento se repasan los éxitos y dificultades de la educación católica en la historia moderna de la Iglesia y se proponen los lineamientos para el futuro. Aborda de manera concisa y directa los principios y características fundamentales que definen a la escuela católica como una institución educativa en sintonía con la tradición y los valores de la Iglesia católica. Este texto destaca que la escuela católica tiene como misión primordial la formación integral de la persona, basada en la enseñanza de Jesucristo y la promoción de una educación que abarque tanto el conocimiento académico como la formación en valores cristianos. Se hace especial énfasis en que la escuela católica debe ser un lugar donde se cultive la fe, se fomente la oración y se promueva una comunidad educativa basada en la caridad y la solidaridad.

Asimismo, el documento subraya la importancia de que la escuela católica mantenga una relación de colaboración con la Iglesia y las autoridades educativas locales, al tiempo que defiende su autonomía en la toma de decisiones pedagógicas y la elección de sus docentes. La escuela católica se presenta como un lugar donde se celebra la diversidad y se respeta la libertad religiosa de los estudiantes, a la par que se promueve una educación que busca la verdad y la promoción de la dignidad humana. En resumen, este documento reafirma el compromiso de la escuela católica con la educación de calidad y la formación en valores cristianos, enfatizando su papel como una institución educativa integral y comprometida con la misión evangelizadora de la Iglesia.

Recientemente, en el año 2022, la Congregación para la Educación Católica elaboró una instrucción titulada: *La identidad de la escuela católica para una cultura del diálogo* (SCEC, 2022). Este documento aborda cuestiones esenciales relacionadas con la misión evangelizadora y la identidad católica de las instituciones educativas de la Iglesia en todo el mundo.

La introducción de la instrucción aclara que no se trata de un tratado exhaustivo sobre la identidad católica, sino más bien de una herramienta sintética y práctica destinada a aclarar puntos actuales y, sobre todo, prevenir conflictos y divisiones en el ámbito educativo.

El documento se divide en tres capítulos. En el primero, denominado “Las escuelas católicas en la misión de la Iglesia”, se describe la acción educativa de la Iglesia basada en los principios fundamentales de la educación cristiana a lo largo del tiempo. Se enfatiza la importancia de educar al diálogo, promoviendo un proyecto educativo basado en el Evangelio y respaldado por una formación continua sólida para docentes y directivos. Esto facilita la guía de los estudiantes en la comprensión de sí mismos y en la toma de decisiones informadas.

El segundo capítulo se enfoca en los sujetos responsables de promover y verificar la identidad católica en las instituciones educativas. Se introduce el concepto de “comunidad educativa”, destacando su papel en la protección de la vida, la dignidad y la libertad de los alumnos y otros miembros de la escuela, especialmente los más vulnerables.

El tercer capítulo aborda puntos críticos relacionados con la percepción de la identidad católica en las instituciones educativas. Esto a menudo surge de interpretaciones incorrectas de la calificación de “católica” y la falta de claridad en las competencias y legislaciones. Se proponen modalidades de encuentro y convergencia para consolidar la identidad católica, incluyendo la construcción de unidad, la generación de procesos de desarrollo y la elaboración de soluciones duraderas. El documento se refiere a las divergencias en la interpretación del calificativo católico (SCEC, 2022, #43) y en este punto desarrolla una interesante propuesta, señalando que el apelativo “católico”, es decir universal, no marca un modelo cerrado de institución en la cual los que no son totalmente católicos quedan segregados. Por el contrario, la Iglesia pretende trasladar el modelo de “Iglesia en salida” (SCEC, 2022, #43) a la escuela. “No se debe perder el impulso misionero y encerrarse en una isla” (SCEC, 2022, #43), afirma el mismo documento.

La Congregación para la Educación Católica emite esta instrucción con la intención de proporcionar una contribución reflexiva y directrices para promover la transformación misionera de la Iglesia, enfocada en la proclamación del Evangelio de manera inclusiva y sin temores. En palabras del cardenal Giuseppe Versaldi, prefecto de la Congregación, se busca formar comunidades educativas en las que prime la atención a las personas, el respeto por los más débiles y el testimonio del amor que caracterizan a la Iglesia católica.

En conclusión, la instrucción subraya la perspectiva de “evangelizar educando y educar evangelizando”, un principio que guía la obra educativa católica, con un enfoque en la promoción integral de los jóvenes y la salvación en Cristo como objetivo central.

Estos textos que hemos ido comentando cumplen con lo que nos propusimos al inicio de este apartado, comprender qué es la escuela católica. Podríamos considerar varias decenas más de documentos eclesiales que también abordan este tema, pero para los fines de nuestra investigación nos pareció más oportuno recurrir a los textos magisteriales más importantes y relevantes a fin de identificar los conceptos centrales del tema que nos ocupa. Sin duda el abordaje que realiza el magisterio sobre la educación es de una profundidad y claridad únicas. La riqueza de los textos que hemos glosado es inmensa y por eso vemos que el desconocimiento de ellos es una de las grandes causas de la crisis de la escuela católica.

Una vez definida cuál es la idea que la Iglesia Católica tiene de escuela, intentaremos vislumbrar el perfil del docente católico.

3. IDENTIDAD DEL DOCENTE CATÓLICO

La pregunta por el ser docente católico ha tenido múltiples abordajes. Desde la profesionalización y la tradición (De Tezanos, 2012), haciendo ver que un docente es un profesional, no un trabajador (Barcia, 2010). Desde lo personal y lo social (Ávalos y Sotomayor, 2012), mostrando cómo el entorno familiar y social influyen en la

identidad del educador. Desde lo psicosocial (Bedacarratx, 2012), argumentando sobre la influencia de la formación y los niveles socioeconómicos en los nuevos docentes. También se ha estudiado la identidad docente en relación con la exigencia académica (Villarruel Fuentes, 2012), mostrando cómo en nuestros tiempos ambos aspectos están estrechamente vinculados.

En este apartado nos proponemos un abordaje más general y remitimos a los artículos citados a quien pretenda profundizar en alguno de los aspectos más específicos de la identidad docente. En primer lugar, pretendemos mostrar de qué hablamos cuando nos referimos al concepto de identidad. Luego, intentaremos profundizar en la identidad del docente en su aspecto más habitual. Por último, nos sumergiremos en el concepto de identidad de docente católico. Confiamos en que el abordaje de estos tres aspectos nos permita responder a la pregunta sobre el ser del docente y, en particular, poder dilucidar de qué hablamos cuando hablamos de un docente católico.

3.1. El concepto de identidad

Entendemos que la identidad es un proceso dinámico que se compone de dos elementos fundamentales: lo que soy y lo que hago con lo que soy (Monroy Segundo, 2013). La identidad se manifiesta en el hacer, pues como afirmaban los escolásticos, *“operari sequitur esse”*; y en lo que somos, que es el fundamento de nuestra identidad y, en consecuencia, de nuestro obrar, que está referido a nuestro horizonte vital y a nuestra historia personal. Es por esto que entendemos que la identidad consiste, como decíamos al principio, en un hacerse. ¿Qué hago con aquello que soy?

La pregunta por la identidad es tan antigua como el ser humano mismo. Podemos remontarnos al oráculo de Delfos que aconsejaba “conócete a ti mismo” como la virtud más importante que podía tener un hombre. Más adelante, el pensamiento occidental moderno tendrá parte de su fundamento en el “pienso, luego existo” (Descartes, 1993, p. 62) cartesiano, al que siguió el idealismo alemán y el

pensamiento posmoderno contemporáneo. Podríamos decir que gran parte del pensamiento más profundo y noble de toda la historia de la humanidad está ligado al problema de la identidad.

3.2. La identidad docente

Si pasamos ahora a la identidad docente, debemos decir con De Tezanos (2012) que esta surge de un doble componente: por un lado, la experiencia vital de alumno-docente, y por el otro, la formación recibida. La experiencia vital incorpora aspectos de todos los docentes que dejaron huella a lo largo de la vida. Los movimientos, las palabras, las formas e incluso aspectos más concretos como la letra o el estilo de corrección. Pero también se va realizando en ese proceso que es otro elemento esencial de la identidad: el docente la construye con horas de clase, innumerables correcciones y miles de conversaciones con alumnos y pares. Su día a día le permite ir descubriendo y haciendo su identidad docente.

Un párrafo aparte merece la formación docente. Las lecturas de los grandes pedagogos y educadores son esenciales en la formación de la identidad docente. Sin embargo, pueden presentarse de forma desencarnada y terminar siendo materia de mera erudición, sin implicancias en la vida profesional. Al respecto, De Tezanos (2012) afirma:

Leer a Comenio, Pestalozzi, Herbart o Dewey sin un referente vinculado a la propia historia del lector puede generar un distanciamiento, como si lo descrito y comentado en la obra de estos autores solo perteneciera a otros tiempos y a otras culturas. Cuando se comparan los contenidos de estos textos con las vivencias que los maestros han tenido tanto como alumnos, como estudiantes y en la práctica del oficio de maestro, la distancia se acorta y se hace posible un diálogo que abre la puerta a una mayor comprensión y crítica de los contenidos sustantivos de la tradición y de la memoria cultural del oficio de enseñar. (p. 19)

Vemos entonces que es esencial para la identidad docente el vínculo real con la tradición docente más clásica, pero siempre y cuando esté empapada de realidad. La sociedad moderna exige al educador una constante adaptación. Los cambios se suceden con una velocidad nunca antes vista en la historia de la humanidad y la escuela se debe adaptar a los mismos. Si un viajero del tiempo proveniente del siglo XIX visitara nuestra civilización actual, encontraría grandes progresos y mucho se sorprendería. Pero luego entraría a un lugar que le resultaría completamente familiar, donde el tiempo pareciera que no ha pasado. Ese lugar es la escuela (Gvirtz et al., 2007).

Barcia (2010) sostiene que la identidad docente se construye sobre la base de un trípode de virtudes: capacidad de estudio y disciplina, coherencia y sentido del humor. El estudio y la disciplina tienen una fuerza motivadora que ayudan a que el alumno crezca “hacia adelante y hacia arriba” (Barcia, 2010, p. 9). De esta manera, se aleja del autoritarismo que achata y marca distancias. La coherencia es la virtud que prestigia la labor docente, pues quien no vive como piensa, a la larga termina pensando y enseñando como vive. Un educador coherente es un educador amado. Por último, el sentido del humor le ayuda a reírse de sí mismo y le da la capacidad de empatía que es esencial para su labor.

En el mundo anglosajón el tema de la identidad docente ha sido abordado con mucha claridad por Christopher Day (2004, 2012, 2019), catedrático de la School of Education de la Universidad de Nottingham (Reino Unido). La inquietud del profesor Day radica en trascender un enfoque analítico con el propósito de exponer perspectivas de naturaleza relacional. A modo de ejemplo, aborda la manera en que la profesionalidad y la identidad del docente inciden en su nivel de compromiso y su capacidad para la resiliencia, así como también explora de qué manera la calidad del liderazgo escolar puede potenciar el desarrollo profesional.

Paralelamente, en concordancia con esta visión de alcance transversal, sus obras enfatizan la importancia de la experiencia grupal en detrimento de la individual de los educadores. La forma en

que estos elementos previamente mencionados sean experimentados repercutirá directamente en las expectativas que los docentes, en su conjunto, mantengan acerca de sí mismos y de la forma en que desempeñan sus responsabilidades diarias.

Para Day (2004), “Las identidades son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia” (p. 52). Esta idea de una identidad cambiante, pero fundada en la relación, nos parece esencial para comprender la importancia de atender al contexto en el que se desarrolla el trabajo docente. En un libro publicado recientemente, el profesor Day (2023) da cuenta de las experiencias vividas por docentes de escuelas primarias y secundarias que lucharon y a menudo experimentaron desafíos personales y profesionales para alcanzar el bienestar. Su bienestar, su sentido de identidad profesional y capacidad de resiliencia se pusieron a prueba, y no solo sobrevivieron a las peores amenazas de la pandemia de Covid-19, sino que lo hicieron con un sentido de profesionalismo y compromiso con el fin de marcar una diferencia positiva en la vida y el aprendizaje de los jóvenes.

En el mundo hispano, el catedrático de la Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España), Antonio Bolívar, ha desarrollado un extenso itinerario de investigación sobre la identidad docente. En un texto de 2014 sobre la reconstrucción de la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento, profundiza sobre este tema. De este trabajo destacamos cuatro ideas clave. En primer lugar, se destaca la necesidad de que los docentes se embarquen en una transformación de su identidad profesional para responder a las cambiantes demandas de la sociedad del conocimiento. En segundo lugar, se resalta la importancia del aprendizaje continuo y la formación permanente como medio para reconstruir esta identidad en un entorno educativo en constante evolución. Tercero, se hace hincapié en la reflexión crítica como una herramienta esencial que permite a los docentes cuestionar y mejorar sus prácticas pedagógicas. Por último, se subraya la colaboración entre

docentes y la promoción de prácticas innovadoras como vías efectivas para construir una identidad profesional más sólida y adaptativa, orientada hacia el estudiante y las necesidades del siglo XXI. Estos principios, tomados del contexto español, pueden servir como guía para todos los educadores en su búsqueda de una identidad profesional en constante evolución (Bolívar et al., 2014).

En un trabajo más reciente, Antonio Bolívar y Purificación Pérez-García (2022) analizan el compromiso y la ética profesional como aspectos esenciales de la identidad docente:

El compromiso y la ética profesional forman parte del núcleo del ejercicio profesional docente y no puede ejercerse adecuadamente sin ellos. En términos fuertes, no basta solo “*saber*” desempeñarla, sino también “*querer desempeñarla*” conforme a la ética de la profesión. Y esta ética no solo se limita a valores cívicos o éticos, sino principalmente al compromiso de sacar adelante a todos los alumnos, particularmente a aquellos más desfavorecidos. A nivel internacional, numerosos estudios ponen de manifiesto que el ejercicio docente conlleva un *ethos* profesional de los profesores. (p. 1)

En América destacamos la propuesta de Adrián Fuentealba Jara (2019), quien establece una relación estrecha entre la identidad profesional docente y las prácticas pedagógicas de formación inicial. Las prácticas pedagógicas de formación inicial desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la identidad profesional docente, ya que constituyen un ámbito curricular propicio para la construcción de comunidades educativas, la comprensión y elaboración de relaciones interpersonales, tanto con otros individuos como con el entorno, y, de igual manera, la adquisición de una vivencia significativa de la propia identidad.

También es crucial considerar las lecciones extraídas del trabajo de Alberto Galaz Ruiz (2015) en su análisis sobre la evaluación docente y su influencia en la identidad profesional de los educadores. En primer lugar, se destaca cómo la evaluación se convierte en un reflejo en el cual los docentes pueden observar, y, a veces, cuestionar, su identidad

profesional, dado que las percepciones externas y las expectativas externas pueden moldear la percepción que tienen de sí mismos. En segundo lugar, se plantea la compleja tensión entre la necesidad de establecer criterios de evaluación estandarizados y la importancia de reconocer la singularidad de cada docente y su contexto educativo, lo que impacta de manera directa en la construcción de su identidad profesional. En tercer lugar, se resalta cómo estas evaluaciones pueden tener un profundo efecto en las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que la percepción de su competencia puede actuar como un factor motivador o desmotivador en su compromiso y desempeño en el aula. Por último, se enfatiza la necesidad imperante de realizar una reflexión crítica sobre los sistemas de evaluación docente, con el objetivo de garantizar la equidad y la justicia en dichos sistemas, de manera que se preserven y fortalezcan las identidades profesionales de los docentes.

3.3. La identidad del educador católico

Una vez precisada la identidad del educador en general, cabe dar un paso más y establecer algunos conceptos sobre la identidad del docente católico. Ser católico no es para un educador un mero agregado casual, como pertenecer a un club o a un partido político. Lejos de esto, el docente cristiano vive el mensaje de Jesucristo que transforma su vida y le sirve como norma de conducta y camino a seguir. Debemos considerar cuatro aspectos de la identidad del educador católico: la identidad personal del educador, la identidad profesional del educador, la identidad cristiana del educador y la identidad institucional del educador (FERE-CECA, 2010).

En cuanto a la identidad personal, ya hemos mencionado algunos aspectos. En el educador que profesa la fe en Jesucristo, es fundamental hacer hincapié en la realización integral de la persona. La búsqueda del crecimiento en las dimensiones afectivas, relacionales y espirituales, en el ser y el hacer de su misión educativa, es un elemento esencial de la identidad del docente católico. La madurez

afectiva que le permita vincularse de manera sana y afectuosa con alumnos y colegas favorecerá que establezca relaciones que refuercen el proceso de enseñanza (Barcia, 2010).

En lo que respecta a la identidad profesional del docente cristiano, creemos que en una escuela católica los profesores y el equipo de educadores que responden a la misión, visión y valores propios de la comunidad y de su proyecto educativo deben esforzarse por realizar su tarea con criterios de calidad y mejora continua, al servicio de los destinatarios. Las actitudes que caracterizarán a un verdadero profesional de la educación son: acompañar el proceso de maduración de sus alumnos, trabajar desde la perspectiva de la calidad y la mejora continua, y responder de manera responsable a los desafíos que plantea la tarea educativa.

La identidad cristiana debería ser el elemento más característico del docente católico, que lo distingue del resto. Aun reconociendo que no es una cuestión fácil, especialmente en sociedades cada vez más secularizadas, multiculturales y multirreligiosas, la identidad cristiana de nuestras comunidades educativas exige que el educador, en el desarrollo de su misión, realice su trabajo haciendo referencia de manera implícita y explícita a un conjunto de valores y actitudes evangélicas (FERE-CECA, 2010). Manifestar apertura y adhesión a la dimensión espiritual y al mensaje cristiano, y promover el diálogo entre la fe, la cultura y la vida, son los elementos más importantes de la labor educativa del docente católico.

Por último, la identidad institucional proporciona el marco referencial en el cual debe moverse el educador cristiano. No es un individuo aislado que toma decisiones de manera independiente. Más bien, su labor se desarrolla en el contexto de una comunidad: la Iglesia. Es por esto que resulta de vital importancia que realice su trabajo como miembro activo de esta comunidad eclesial. Además, el docente forma parte de una institución específica dentro de la Iglesia y, por lo tanto, debe conocer, sentirse identificado y asumir corresponsablemente, junto con los demás miembros de su comunidad educativa, un proyecto educativo-evangelizador cuya identidad se

específica desde el carisma inspirador de la entidad titular. Por eso, una definición del perfil del educador debe incluir su identificación con la misión, visión y valores del propio centro donde ejerce su tarea.

En un reciente ensayo, Ricardo González Hidalgo (2023) plantea cuatro desafíos imprescindibles para la catequesis de hoy. Creemos que tres de estos cuatro desafíos pueden iluminar también la identidad del educador católico. “El desafío del encuentro con Jesús vivo en la comunidad, el desafío de la actualización del lenguaje y el desafío ecológico y medioambiental” (p. 86).

- El primer desafío, el encuentro con Jesús vivo en la comunidad, requiere que el docente católico no solo transmita conocimientos, sino que también cultive la fe en Jesucristo en un contexto comunitario. En este sentido, su identidad se moldea en su capacidad para facilitar encuentros significativos con la fe cristiana y para ejemplificar los valores y principios cristianos en su enseñanza.
- El segundo desafío se refiere a la actualización del lenguaje. En un mundo en constante evolución, el docente católico debe adaptar las enseñanzas religiosas y los valores cristianos al contexto contemporáneo. Esto implica utilizar un lenguaje accesible y relevante para los estudiantes, manteniendo viva la tradición religiosa mientras se conecta con las realidades actuales. La identidad del docente católico se construye en parte a través de su capacidad para comunicar la fe de manera efectiva y comprensible en el contexto moderno.
- El tercer desafío, el enfoque en el reto ecológico y medioambiental, refleja la preocupación de la enseñanza católica por la creación y la responsabilidad de cuidarla. El docente católico tiene la responsabilidad de transmitir la enseñanza de la Iglesia sobre la importancia de la ecología y la necesidad de practicar la sostenibilidad. Su identidad profesional se relaciona con su compromiso en la formación de ciudadanos responsables

que se preocupen por la protección del medioambiente en consonancia con los valores cristianos.

En resumen, estos desafíos no solo son aspectos fundamentales de la enseñanza católica, sino que también están profundamente entrelazados con la identidad del docente católico en la educación contemporánea. La capacidad de abordar estos desafíos contribuye a la formación integral de los estudiantes y a la promoción de los valores cristianos en el contexto educativo actual.

3.3.1. LA IDENTIDAD DEL EDUCADOR CATÓLICO SEGÚN EL MAGISTERIO DE LA IGLESIA

El Magisterio de la Iglesia dedica numerosos documentos que tratan sobre la educación y los educadores. Sin duda, sería de gran provecho glosar cada uno de ellos, pero ni la finalidad, ni el propósito de este trabajo nos permite acometer tan loable empresa. Es por esto que hemos decidido, luego de una prudente reflexión, recurrir a dos textos que nos permitan sintetizar lo que el Magisterio de la Iglesia propone como la identidad del educador católico. El primero de ellos es un discurso de su santidad Benedicto XVI (2008) en el marco de un encuentro con educadores católicos en los Estados Unidos. El segundo es un documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica de 1982 titulado *El laico católico testigo de la fe en la escuela*.

Benedicto XVI (2008) nos propone volver a plantearnos cuál es la finalidad de la educación católica, cuál es su sentido. Los Estados modernos, en su gran mayoría, no tienen problema en brindar una educación de calidad para sus habitantes. En consecuencia, ¿qué sentido tiene que la Iglesia se siga tomando el trabajo de crear y sostener instituciones educativas? La respuesta a esto se puede resumir en una sola palabra: evangelizar. La educación católica tiene, tuvo y tendrá una finalidad clara: llevar el mensaje del Evangelio al mundo entero. Siendo tan simple la respuesta, nos debe llamar a la reflexión sobre el porqué de la pregunta. Cuando se habla acerca de la identidad, es

porque existe una crisis de identidad (De Tezanos, 2012). En este sentido, Benedicto XVI (2008) es contundente:

La misma dinámica de identidad comunitaria –¿a quién pertenezco?– vivifica el *ethos* de nuestras instituciones católicas. La identidad de una Universidad o de una Escuela católica no es simplemente una cuestión del número de los estudiantes católicos. Es una cuestión de convicción: ¿creemos realmente que solo en el misterio del Verbo encarnado se esclarece verdaderamente el misterio del hombre (Gaudium et spes, #22)? ¿Estamos realmente dispuestos a confiar todo nuestro yo, inteligencia y voluntad, mente y corazón, a Dios? ¿Aceptamos la verdad que Cristo revela? En nuestras universidades y escuelas, ¿es “tangible” la fe? ¿Se expresa fervientemente en la liturgia, en los sacramentos, por medio de la oración, los actos de caridad, la solicitud por la justicia y el respeto por la creación de Dios? Solamente de este modo damos realmente testimonio sobre el sentido de quienes somos y de lo que sostenemos. (p. 3)

El texto manifiesta que la crisis de identidad del educador católico es una crisis de convicciones, una crisis de fe. Si realmente estuviésemos plenamente convencidos de que el Logos Divino es la respuesta a todos nuestros interrogantes, que las respuestas últimas al misterio del hombre y del mundo solo se encuentran en Dios, nuestros colegios, nuestros alumnos y nuestros docentes serían otros. Volver a renovar la fe y el compromiso del educador católico es la clave del éxito y de la restauración de la escuela católica.

Un aspecto sublime de la identidad del educador católico es lo que Benedicto XVI llama: “caridad intelectual” (2008, p. 5). La tarea de educar a los jóvenes, de guiarlos a la verdad, es un profundo acto de amor. Este acto de amor del docente lo lleva a mostrar una verdad unificada, no un saber fragmentario y utilitarista, propio de una visión positivista del mundo, sino una verdad profunda y bella. Verdad que complace al espíritu y que no solo informa, sino que forma el intelecto de los educandos. Una vez descubierto el camino de la plenitud y la unidad de la verdad, el joven descubrirá, casi sin esfuerzo, el sendero de lo moral, de lo que debe hacer, en paz y alegría.

Por último, nos gustaría resaltar el especial llamado que su santidad hace a los docentes católicos en particular. Él nos invita a hacernos cargo de nuestra responsabilidad, de educar conforme al Evangelio y al Magisterio de la Iglesia. El espíritu del Evangelio debe modelar la vida del colegio dentro y fuera de las aulas. Si esto no se realiza, no se le permite al alumno ejercer su libertad, entendida como "... la facultad de comprometerse con una participación en el Ser mismo. Como resultado, la libertad auténtica jamás puede ser alcanzada alejándose de Dios".

De modo complementario encontramos el documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica de 1982, que se centra en la identidad del profesor en cuanto formador de hombres, es decir, que sobrepasa la tarea del simple educador, pero la supone. Pues no se trata solo de la formación profesional, cimiento y base de la identidad del educador católico, sino de ese *plus* que debe tener todo aquel que se dedique a educar cristianamente. Consiste en que, para el docente católico, una recta formación tiene un matiz muy especial, pues toda verdad que transmite es una participación en la Verdad increada (SCEC, 1982).

Con respecto a cómo debe situarse el educador católico frente a sus alumnos, el documento es muy preciso. Todo educador tiene una visión del hombre desde la cual se sitúa. Esta concepción del ser humano determinará su forma de educar. No es lo mismo ver en el ser humano un emergente social, un simio evolucionado, una fuente de riquezas o un hijo de Dios. La visión del hombre del católico tiene una riqueza superlativa.

Todos los seres humanos están llamados por Dios a un camino de felicidad plena, pero estos, haciendo uso de su libertad, deben descubrir cuál es ese camino y seguirlo lo más fielmente posible. Esta llamada es lo que normalmente denominamos vocación personal. Es la vocación personal la clave para comprender la unión entre fe y vida a la que está llamado todo cristiano. A la luz de la vocación personal se comprende toda nuestra vida.

Es por esto que todo cristiano debe esforzarse en realizar su profesión, viendo en ella un encargo personal hecho por el mismo Dios. Y no solo esto, sino que también es preciso descubrir que en el cumplimiento responsable y libre de esta misión se juega la felicidad actual y eterna (Vitoria, 2011). San Josemaría concibe la vida cristiana como un identificarse con Cristo en la cotidianidad.

En este sentido, la tarea del educador queda altamente ennoblecida, ya que el docente se transforma en un facilitador de la llamada divina y de la respuesta humana. La tarea del educador estaría centrada en ayudar a que sus alumnos descubran su vocación personal. Esta forma de ver la educación es muy importante. De esta manera, se evita el peligro de querer proyectarse uno mismo sobre los educandos (Escrivá de Balaguer, 1969). Así, el educador pasa a un segundo plano, pero de una importancia trascendental.

CONCLUSIÓN

Este recorrido por los documentos del Magisterio de la Iglesia nos muestra que el desafío que tienen los directivos de los colegios católicos es transformar sus instituciones en casas de formación docente. La realidad sociocultural en la que se encuentra inmerso el colegio católico es dramática y no deja otra alternativa. Así lo define Ratzinger (2005), que advierte que el relativismo, es decir, dejarse “llevar a la deriva por cualquier viento de doctrina”, parece ser la única actitud adecuada en los tiempos actuales. Se va constituyendo una dictadura del relativismo que no reconoce nada como definitivo y que deja como última medida solo el propio yo y sus antojos (p. 1).

Es a esto a lo que se enfrenta la escuela católica si quiere cumplir la tarea que el magisterio le encomienda y ser realmente una herramienta de evangelización. No se puede limitar a la educación de sus alumnos; debe ocuparse también de la formación de sus docentes. El contexto en que nos encontramos nos exige una nueva función formadora. Podremos discutir si realmente le corresponde esto a los colegios o

si es función de las casas de formación docente. Pero la realidad es que, mientras discutimos esto, la escuela católica sigue renunciando a su verdadera función.

Somos conscientes de las limitaciones de nuestro trabajo, pero también esperamos que sirva para llamar la atención sobre un aspecto fundamental de la educación en los colegios católicos, que radica en la formación de los docentes para transmitir la unidad entre fe y razón, en lo cual estamos convencidos. De esta manera, el colegio podrá cumplir la tarea que se le ha encomendado: educar evangelizando y evangelizar educando.

Creemos que es imperante hacer algo con respecto al tema que nos ocupa. El profesor, como corazón del colegio, es quien hace que se pueda cumplir la misión de la escuela católica. Si este falla, la escuela católica deja de tener sentido. Es función de los directivos de estas instituciones procurar que sus docentes se adecuen a la misión que les ha sido dada y que tiene en la evangelización su sentido primordial. Pues, como el mismo Cristo dijo: “Id, pues, y haced discípulos, enseñándoles”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldrup, K., Carstensen, B. y Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 57-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167005>

- Barcia, Pedro Luis. (2010). Homenaje a Juan María Gutiérrez. Entrega de diplomas a los mejores promedios del profesorado de Letras. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, 74(305-306). <https://www.letras.edu.ar/wwwisis/indice/Boletin%202009%20-%20305-306.pdf>
- Bedacarratx, V. Á., (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (14), 133-149. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15525013010>
- Benedicto XVI. (2008). Encuentro con los educadores católicos. Viaje apostólico a los Estados Unidos de América y visita a la sede de la Organización de la Naciones Unidas, Salón de Conferencias de la Universidad Católica de América, Washington, D.C. Editrice Vaticana.
- Bilyk, J. C. (2004). *Evangelización y cultura*. Aquinas.
- Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa*, (32). <https://doi.org/10.15304/ie.32.8699>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain". *The Open Sports Sciences Journal*, 7(Suppl-2, M4), 106-112. <http://benthamopen.com/contents/pdf/TOSSJ/TOSSJ-7-106.pdf>
- Caponnetto, Antonio. (1999). *Pedagogía y educación*. UAG.
- Concilio Ecuménico Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationis, sobre la educación cristiana*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html
- Dawson, C. (2010). *Historia de la cultura cristiana*. Fondo de Cultura Económica.

- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa* (v. 152). Narcea Ediciones.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos* (vol. 121). Narcea Ediciones.
- Day, C., Smith, H. V. V., Graham, R. y Athanasiadou, D. (2023). *Teacher Professionalism During the Pandemic: Courage, Care and Resilience*. Taylor and Francis.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 51(1), 1-28. http://www.redalyc.org/pdf/3333/Resumenes/Resumen_333328167002_1.pdf
- Descartes, R. (1993). *El discurso del método / Meditaciones metafísicas*. M. García Morente (Ed.). Austral (Espasa-Calpe).
- Elias, J. L. (2003). Reflections on the vocation of a religious educator. *Religious Education*, 98(3), 297-310.
- Escrivá de Balaguer, S. Josemaría. (1969). *Conversaciones con Mons. Escrivá de Balaguer*. Rialp.
- FERE-CECA. (2010). *El educador cristiano. Claves para el diseño y redacción de un plan de formación*. Escuelas Católicas.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. y Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Fuentealba Jara, A. y Ortega, C. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

- Galaz Ruiz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor: ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305-333. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000100015&lng=es&tlng=es
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada* (7.^a ed.). Grupo Editor V Centenario S.A.
- González Hidalgo, R. (2023). Cuatro desafíos imprescindibles para la catequesis de hoy. *Revista de Educación Religiosa*, 2(6), 80-94. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i6.313>
- Gvirtz, S., Aguerro, I. y Podestá, M. E. (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Ediciones Gránica.
- Iglesia Católica. (1983). *Código de Derecho Canónico*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Iglesia Católica. (1992). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Editrice Vaticana.
- Jaeger, W. (1978). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Juan XXIII. (1961). *Mater et magistra*. Paulinas.
- Marrou, I. (1976). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Eudeba.
- McLean, S.V. (1999). Becoming a teacher: the person in the process. En R. Lipka and T. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 55-91). State University of NY Press.
- Monroy Segundo, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 789-810.
- Orrego, V. (2023). Salud mental docente tras dos años de pandemia por Covid-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 127-141. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1689>
- Pieper, J. (2010). *El ocio fundamento de la cultura*. Librería Córdoba.

- Pío XI. (1929). *Divini illius Magistri*. Editrice Vaticana.
- Platón. (2000). *Diálogos III. Fedón, Banquete y Fedro*. (Introd., trad. y notas por C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó Iñigo). Gredos.
- Ratzinger, J. (2005). *Homilia pro eligendo pontifice*. http://www.vatican.va/gpII/documents/homily-pro-eligendo-pontifice_20050418_sp.html
- Rearte, J. L. (2010). “Concepción de mundo” (*Weltanschauung*) o la perspectiva del investigador del lenguaje según Wilhelm von Humboldt. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Editorial de la Facultad de Filología y Letras de la Universidad de Cuyo (pp. 1095-1102).
- Sagrada Congregación para la Educación Católica. (1977). *La escuela católica*. Editrice Vaticana.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica. (1982). *El laico católico testigo de la fe en la escuela*. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_sp.html
- Sagrada Congregación para la Educación Católica. (1988). *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_sp.html
- Sagrada Congregación para la Educación Católica. (1997). *La escuela católica en los umbrales del tercer milenio*. Editrice Vaticana.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica. (2022). *La identidad de la escuela católica para una cultura del diálogo*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20220125_istruzione-identita-scuola-cattolica_sp.html
- Secretariat of State [of the Vatican]. (2020). *Annuario statisticum Ecclesiae 2018 / Statistical yearbook of the Church 2018 / Annuaire statistique de l’Eglise 2018*. Libreria Editrice Vaticana.

- Silins, H. y Mulford, B. (2002), Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446. <https://doi.org/10.1108/09578230210440285>
- Trauernicht, M., Anders, Y., Oppermann, E. y Klusmann, U. (2023). Early childhood educators' emotional exhaustion and the frequency of educational activities in preschool, *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 1016-1032 <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2217485>
- Villarruel Fuentes, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 29-44. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=333328167003>
- Vitoria, M. Á. (2011). Educación y espiritualidad. Algunas enseñanzas de San Josemaría sobre la educación. *Coloquio de educación y educadores cristianos*. Centre de Recherche de L'Institut Catholique de Rennes. Campus de Ker Lann.
- Voss, T., Klusmann, U., Bönke, N., Richter, D. y Kunter, M. (2023). Teachers' Emotional Exhaustion and Teaching Enthusiasm Before Versus During the covid-19 Pandemic. *Zeitschrift für Psychologie*, 231(2), 103-114. 231(2)m, 103-114 <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000520>

Fecha de recepción: 8 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2023



ACCIONES Y REACCIONES DE LOS JÓVENES DE CLASE DE ERE DE GRADO 11 EN TORNO A LA BIBLIA

ACTIONS AND REACTIONS OF YOUNG PEOPLE IN THE 11TH GRADE ERE CLASS TO THE BIBLE

Jorge Triana¹

Universidad de La Salle, Colombia

RESUMEN

En el ámbito de la Educación Religiosa Escolar (ERE) se plantea la pregunta sobre qué tipo de formación bíblica se ha de incluir en los programas académicos y cuál es la metodología más adecuada para ofrecerla a los estudiantes.

El programa de Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad de la Salle, Bogotá, se propuso indagar sobre la percepción de los jóvenes de grado undécimo de colegios católicos de Colombia, a partir de una serie de preguntas relacionadas con la Biblia. Los resultados de la encuesta, que fue aplicada a un número significativo de estudiantes (1697 encuestas), constituyen una herramienta útil como canal de confrontación con los estándares y lineamientos que emplea la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC) a partir de los requerimientos legales de la educación nacional, en la que se asume la ERE como un área obligatoria.

Primero se presentarán los lineamientos (2009) y estándares de la educación religiosa (2022). Posteriormente, se analizarán e interpretarán los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes en lo concerniente al uso y apreciaciones sobre la Biblia. Por último, se realizará una confrontación de la información recabada en los dos momentos anteriores para concluir con algunas perspectivas de la apropiación y papel de la Biblia en los currículos de ERE.

1 jytriana@unisalle.edu.co

PALABRAS CLAVE

Educación Religiosa Escolar, Biblia, jóvenes, percepciones

ABSTRACT

In the field of school religious education, the question arises as to what kind of biblical formation should be included in academic programs and with what methodology it should be offered to students.

The Bachelor's Degree Program in Religious Education at the Universidad de la Salle, Bogotá, set out to study the perception of young people in the eleventh grade in Catholic schools in Colombia, based on a series of questions related to the Bible. The results of the survey, applied to a significant number of students (1697 surveys), constitute a useful tool as a channel of confrontation with the standards and guidelines used by the Colombian Episcopal Conference, based on the legal requirements of national education, where it is assumed as a compulsory area.

First, the Guidelines (2009) and the Standards for Religious Education (2022) are presented. Then, the results of the survey carried out on students regarding the use and appreciation of the Bible are analyzed and interpreted. Finally, a confrontation of the two previous moments will be made in order to conclude with some perspectives on the appropriation and role of the Bible in ERE curricula.

KEYWORDS

religious education, Bible, youth, perceptions

LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN COLOMBIA: GENERALIDADES Y CONTENIDOS BÍBLICOS

Presentada desde la dimensión confesional católica, la ERE busca articularse con otras acciones educativas como la formación religiosa familiar y la catequesis, de modo que se complementen mutuamente para contribuir al desarrollo de la dimensión religiosa y la educación de la fe de los estudiantes (CEC, 2009). Así, desde esta perspectiva, se propone garantizar una educación moral y religiosa de acuerdo con las convicciones familiares, “de modo que los niños, conociendo su propio credo religioso, puedan conocer también el credo de otras personas y comunidades, fomentar el respeto mutuo y los principios sobre interculturalidad en la educación” (CEC, 2009, p. 6). Además, “Como disciplina escolar, el Área de Educación Religiosa se presenta como propuesta didácticamente organizada, en formas de enseñanza y de aprendizaje que tienen en cuenta criterios de coherencia psicopedagógica, científica y cultural. Está en capacidad de estructurarse como un cuerpo de conocimientos, valores, habilidades y destrezas, estrategias cognoscitivas y actitudes que facilitan la construcción y apropiación del conocimiento, que ayudan a los estudiantes a interpretar, conceptualizar, analizar, expresar y valorar la experiencia religiosa” (CEC, 2000, p. 26).

La ERE es definida como “un área fundamental para la formación integral de la persona, y el reconocimiento de la dimensión espiritual que manifiesta el hecho religioso, presente en todas las etapas y contextos de la historia de la humanidad, es susceptible de estudio, de indagación académica, de investigación sistemática y de integración y complementariedad con otras áreas del saber científico” (CEC, 2022, p. 9). En este sentido, se establece la coherencia entre los fines de la educación en Colombia (Ley 115, art. 5 y art. 67 de la Constitución Política) y los aportes de la ERE (CEC, 2009, p. 13; CEC, 2022, p. 12).

Según los lineamientos de la ERE (2009), los objetivos para la Educación Media que se acercan a la presente investigación son:

- Sistematizar los conocimientos, procedimientos y valores religiosos estudiados en la Educación Básica para aplicarlos a la vida personal y social;
- Identificar la relación entre la fe y la ciencia, la fe y la vida, la fe y la cultura, la fe y la sociedad;
- Explorar el significado cristiano de la dimensión vocacional de la existencia, de las profesiones y el trabajo;
- Tomar una actitud madura frente a la propuesta de un proyecto de vida y de sociedad basado en la visión cristiana de la existencia y en la Doctrina Social de la Iglesia.

A nivel de competencias, los aprendizajes que se proponen desde los lineamientos y estándares de la ERE son: saber comprender, o competencia interpretativa; saber dar razón de la fe, o competencia argumentativa; saber integrar fe y vida, y saber aplicar a la realidad, que equivalen a la competencia propositiva.

De igual modo, junto con los objetivos, se precisa una serie de criterios que van desde la confesionalidad, el mismo objeto de estudio, hasta el diálogo con la cultura y el punto de vista antropológico, tan determinante en la propuesta educativa.

Para la concreción de los objetivos y los criterios, se propone un modelo basado en las “experiencias significativas”. “Con la expresión se quiere indicar una categoría que facilita el acceso al mensaje y, al mismo tiempo, es contenido u objeto de estudio y de aprendizajes por parte de los estudiantes. Por ejemplo, la vida es un hecho que permite el acceso al mundo de la experiencia religiosa y, al mismo tiempo, es parte esencial del mismo mensaje cristiano” (CEC, 2022, p. 17).

Luego del modelo, se proponen cuatro enfoques, ejes o núcleos temáticos, que son: antropológico, bíblico en la etapa del Antiguo Testamento, bíblico cristológico en la etapa del NT, y eclesiológico o de la Tradición eclesial hasta nuestros días. Como se aprecia, el

segundo y tercero son enfoques bíblicos en los que se aborda cada Testamento por separado como proceso de la revelación.

ESTÁNDARES PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR, GRADO 11.º

La perspectiva bíblica que presenta la CEC en relación con los contenidos bíblicos del espacio académico de la educación religiosa para el grado 11.º se enmarca en el tema de la Construcción de una Nueva Sociedad. A partir de esta perspectiva, se abordan los problemas sociales en la Biblia, desarrollados a partir de una serie de preguntas-problema sobre las realidades sociales, las causas de las injusticias y exclusiones sociales en el AT, el actuar de Dios en medio de dichas realidades y su reacción frente a las injusticias, la esclavitud y la opresión, el desarrollo del liderazgo público y la enseñanza social de los profetas, entre otros.

Los temas derivados de estas preguntas-problema de carácter social abarcan textos de libros y/o bloques bíblicos del Génesis, Éxodo, Deuteronomio, Josué, Samuel, Profetas y Sapienciales, desde las perspectivas sociales organizacionales y de la acción de Dios.

Como aprendizajes, se tiende al análisis de la actuación de Dios a favor de los oprimidos a partir de la predicación profética y la literatura sapiencial; análisis de textos bíblicos siguiendo modelos contextuales del Israel bíblico: geográfico, político, social y religioso, para identificar su mensaje universal; definir la relación entre religión y justicia, revelación y opción por los pobres, conocimiento de Dios y justicia profética, etcétera; vivificar este mensaje a partir de las situaciones actuales de justicia y reconocer referencias históricas en relación con la problemática social.

Las experiencias-problema del Nuevo Testamento tienden a ubicar el contexto social, cultural, económico, político y religioso de la época de Jesús y de las primeras comunidades cristianas, las enseñanzas sociales de Jesús, el sentido de su mesianismo y de su muerte y

los principios y valores del evangelio para la construcción de una nueva sociedad. Entre otros temas que se plantean están: contextos y conflictos en época de Jesús, grupos judíos y relación con Jesús; el juicio de Jesús; sentido histórico y trascendente del Reino de Dios.

RESULTADOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

La encuesta se aplicó a 1697 estudiantes de grado 11.º de diversos colegios confesionales de Colombia, la mayoría privados, dirigidos por comunidades religiosas que ejercen el carisma de la educación. La encuesta se llevó a cabo con la técnica llamada *Computer-Assisted Web Interviewing* (CAWI), es decir, aplicación autodiligienciada a través de un acceso a la web. Esta técnica permitió controlar no solo la calidad de la aplicación y los flujos de las preguntas, sino también la cobertura geográfica y el avance en la productividad del operativo. El muestreo empleado fue de tipo aleatorio estratificado y el marco muestral se organizó por colegios confesionales de cinco regiones de Colombia (centro, costa, occidente, oriente y sur) y de Bogotá, como Distrito Capital, de acuerdo con el departamento al que pertenece cada institución. En las regiones, la encuesta se aplicó a los estudiantes de undécimo grado, promoción del 2016, de una muestra de colegios católicos seleccionados de forma aleatoria.

Como resultado del plan de muestreo, se obtuvieron 1697 encuestas efectivas, las cuales tienen un margen de error relativo del 2,3 % y un nivel de confiabilidad del 95 %. Los resultados recibieron un ajuste de sesgos a partir del peso poblacional de los estudiantes de undécimo grado de cada una de las regiones. Luego de aplicada la encuesta, la base se depuró y se trabajó con el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), con el cual se realizaron análisis estadísticos descriptivos.

A continuación, se presentarán las preguntas correspondientes al campo bíblico, seguidas del número de respuestas, porcentajes equivalentes, y enseguida su análisis e interpretación.

1. ¿Con que frecuencia tienes la ocasión de leer o de escuchar un texto bíblico?

Cada día	12,8 %
Muy frecuentemente	11,5 %
Una vez por semana	19,1 %
Una vez al mes	21,7 %
Una vez al año	9,9 %
Menos de una vez al año	7,0 %
Realmente, nunca	18,0 %

Muestra real para esta pregunta: 1324

1.1. ANÁLISIS

Esta pregunta fue respondida por un 49,5 % de hombres y un 50,5 % de mujeres. Al sumar las mayores frecuencias de lectura de la Biblia (Cada día, Muy frecuentemente y Una vez por semana) se identifica que el 43,4 % de los jóvenes leen la Biblia semanalmente o con mayor frecuencia.

El anterior comportamiento de lectura de la Biblia muestra diferencias por género, pues en hombres el porcentaje es de 33,5 %, mientras en mujeres es del 53,3 %; esto muestra que ellas la leen con mayor frecuencia.

En relación con las frecuencias bajas de lectura, se observa que la suma entre Una vez al mes, Una vez al año y Menos de una vez al año suma 38,6 %, siendo este resultado mayor entre los hombres, que alcanzan el 42,6 %; entre las mujeres es del 34,4 %. Estos datos reafirman que se da un mayor hábito de lectura entre ellas.

El 18 % de los entrevistados manifiestan no leer nunca la Biblia, porcentaje que llega hasta el 24 % en los hombres, y solo el 12 % en las mujeres.

Al analizar la frecuencia de lectura por condición socioeconómica, se observa una lectura más frecuente (mínimo una vez al mes) en los

jóvenes de estrato bajo (2), con un 80,3 %; por su parte, son los de estrato medio bajo (3) los que con menor frecuencia leen la Biblia, los cuales hasta la lectura mensual suman 60 %.

1.2. INTERPRETACIÓN

Como se aprecia en los gráficos porcentuales, se percibe constancia en la lectura de la Biblia; pero surge la pregunta sobre su uso en los espacios académicos de educación religiosa, ya que, de ser empleada, la mayoría hubiese respondido “Una vez por semana”. Si se confronta con los lineamientos y estándares de la ERE, el componente bíblico en el grado undécimo es relevante y sugiere el uso frecuente de la Biblia.

También se aprecia que la mayor constancia en la lectura de la Biblia corresponde a las mujeres; se evidencia así una mayor receptividad por parte de estas y mayor indiferencia de los hombres por el texto sagrado, siguiendo tendencias globales y propias de las culturas juveniles, en las que el hombre se ciñe menos a normativas o directrices como las contenidas en la Biblia.

Es considerable el porcentaje de no lectura y de no respuesta a la pregunta, ya que puede ser un indicador del poco aporte de la Biblia a los procesos de educación religiosa y la escasa apropiación de esta por parte de los profesores.

Se evidencia la insistencia de los colegios privados católicos, dirigidos por comunidades religiosas, para promover y propiciar la lectura de la Biblia en sus estudiantes; pero esto contrasta con su escasa lectura y la no respuesta a la pregunta por su uso.

2. ¿En qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?

	FRECUENCIA POR LUGAR				MUESTRA REAL POR LUGAR
	Nunca	A veces	Frecuentemente	No realizo este tipo de actividades	
Colegio	8,9 %	39,9 %	50,2 %	1,0 %	1045
Amigos	63,4 %	24,6 %	4,7 %	7,3 %	1015
Especialista	58,9 %	17,3 %	7,9 %	15,9 %	1013
Grupos juveniles	35,7 %	24,6 %	23,0 %	16,7 %	1020
Familia	14,3 %	45,2 %	36,5 %	4,1 %	1028
Parroquia	9,4 %	18,8 %	60,3 %	11,4 %	1043
Solo	40,0 %	37,1 %	15,8 %	7,0 %	1020
Internet	50,4 %	35,5 %	8,0 %	6,1 %	1024
Otro ambiente	44,3 %	36,1 %	9,5 %	10,1 %	997

*La tabla muestra % horizontales

2.1. ANÁLISIS

Los dos ambientes o lugares donde los jóvenes consultados leen con mayor frecuencia la Biblia son la parroquia (60,3 %) y el colegio (50,2 %).

Ahora son más los ambientes evaluados en los que la lectura es muy baja o nula. Los de mayor porcentaje de nunca lo hace son con amigos (63,4 %), especialistas (58,9 %) e internet.

En el atributo de respuesta media (a veces), se destaca la lectura en familia (45,2 %), mostrándose un ambiente, aunque no de alta frecuencia, sí de impacto entre los jóvenes.

Llama la atención la paridad de la lectura de la Biblia en los grupos juveniles, es decir, las respuestas de los jóvenes se reparten entre lecturas frecuentes (23 %), algunas veces (24,6 %) y nunca lo hacen (35,7 %); es decir, no se percibe un patrón estadístico que indique una tendencia hacia un mayor uso del libro en estos espacios, primando su ausencia.

2.2. INTERPRETACIÓN

El alto índice de no lectura de la Biblia en diversos escenarios formativos y creyentes por parte de los jóvenes puede ser un indicador de la percepción simplemente instrumental que los estudiantes tienen de la Biblia, ya sea por su uso en la clase de ERE en el colegio o en otros ámbitos confesionales. Faltan convicciones propias para acercarse al libro sagrado.

La lectura de manera frecuente u ocasional solamente obtiene un 50 % en los colegios, corroborando la evidencia de la pregunta anterior de la poca incidencia por parte de los profesores en la apropiación de la Biblia para su uso en los espacios académicos. Siguen siendo los colegios privados católicos los que promueven más esta cercanía al texto sagrado, como un reflejo de la acción pastoral de la vida religiosa.

Se evidencia poco contacto con especialistas, lo cual repercute en la fragilidad de los contenidos y la poca actualización en temas de ciencias bíblicas y afines.

También es constante el aporte confesional, desde la parroquia, la familia y los grupos para motivar y facilitar el contacto de los jóvenes con la Biblia, y el papel de la familia en la conservación de esta práctica, que ante todo se da en contextos de oración familiar.

Hay un buen porcentaje de lectura individual en los estudiantes, lo cual indica el hábito de la misma.

Es también característica la lectura ocasional y/o frecuente de la Biblia en familias de estrato 3, en un 34 %, y estrato 4, con un 24,8 %, siendo las más relevantes y las que muestran una mejor composición familiar con mayor receptividad para esta actividad.

También los aportes de las tecnologías, con un 34,7 %, adquieren consistencia y son un recurso importante para facilitar el contacto del estudiante con la Sagrada Escritura.

3. ¿Existen otros ambientes, otros momentos u otros contextos en los cuales te sucede que abres, lees o escuchas la Biblia?

Sí	25,3 %
No	74,7 %

Muestra real para esta pregunta: 717

El hecho de que una cuarta parte de los jóvenes identifique otros ambientes donde se lee la Biblia muestra la penetración de esta actividad en sus vidas. Sin embargo, hay diferencias entre hombres y mujeres; los primeros identifican otros ambientes de lectura en el 19,3 % de los casos; mientras este comportamiento corresponde al 31,6 % entre las mujeres.

4. Si tu respuesta es afirmativa, ¿podrías precisar esos ambientes?

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
En misa o culto	28,9 %	22,9 %	32,8 %
En casa	13,5 %	8,3 %	16,7 %
Al aire libre	7,6 %	3,7 %	10,2 %
En el colegio (tareas)	8,2 %	12,2 %	5,6 %
Momentos de soledad y tristeza	6,0 %	8,1 %	4,6 %
En televisión	1,6 %	1,5 %	1,7 %
Redes sociales	1,3 %	2,6 %	0,5 %
Con personas que hablen del tema	7,6 %	6,6 %	8,2 %
Tiempos libres	8,1 %	16,1 %	3,0 %
Escuchando música	3,8 %	0,0 %	6,3 %

Retiros o paseos	2,3 %	1,9 %	2,6 %
Cuando hay dudas o intriga	1,1 %	0,5 %	1,5 %
Con familiares o amigos	3,4 %	4,9 %	2,5 %
Dar gracias a Dios	1,9 %	2,6 %	1,4 %
En todo lugar	1,3 %	1,3 %	1,4 %
En el cine	0,6 %	1,5 %	0,0 %

*La tabla muestra % verticales. Muestra real para esta pregunta: 182

4.1. ANÁLISIS

Otras lecturas reportadas se verifican en contextos litúrgicos, bien sea católicos o de otras confesiones cristianas; el 28,9 % de los encuestados (porcentaje calculado considerando los 182 jóvenes) reportan su importancia.

Se destacan entre los hombres ambientes adicionales como: la lectura en tiempo libre (16,1 %), tareas escolares (12,2 %) y en momentos de soledad o tristeza (8,1 %). Mientras que las mujeres reportan con mayor importancia: misa o culto (32,8 %), en casa (16,7 %) y al aire libre (10,2 %).

4.2. INTERPRETACIÓN

Destaca la lectura confesional y celebrativa, tanto a nivel institucional como familiar. También hay espacios para la lectura en escenarios diferentes, bien sea mediante redes sociales o medios de comunicación, o a través del diálogo con personas cercanas e interesadas en el contexto bíblico, diferentes a los especialistas mencionados en la pregunta anterior. Solamente aparece un porcentaje de 1,9 % referido al uso de la Biblia en momentos de oración, si bien el mayor porcentaje es institucional o colectivo. Es considerable este uso en el contexto escolar, más por tarea que por iniciativa propia, aunque también se constata la lectura en situaciones personales.

5. Según tu opinión, la Biblia...

Fue inspirada por Dios y escrita por los hombres	61,9 %
Fue dictada por Dios a los hombres	14,1 %
Fue escrita por los hombres sin inspiración divina	10,7 %
Ninguna de las anteriores	9,9 %
Fue escrita por Dios	3,3 %

Muestra real para esta pregunta: 1361

5.1. ANÁLISIS

En relación con la pregunta sobre la autoría de la Biblia, mayoritariamente la opción acogida fue el criterio de inspiración divina y escritura humana; el 61,9 % de los encuestados se identificaron con esta opción, siendo aún más importante entre las mujeres, pues el 67,3 % de ellas así lo hicieron.

La segunda opción, aunque muy distante de la primera, es la que indica que la Biblia fue dictada por Dios a los hombres; esta alternativa fue elegida por el 14,1 % de los jóvenes encuestados.

5.2. INTERPRETACIÓN

El tema de la inspiración tiene un amplio desarrollo en los estudios bíblicos. A nivel confesional, la constitución apostólica *Dei Verbum* define y cierra el debate. Los resultados de la encuesta indican un buen manejo de este tema por parte de los estudiantes, aunque la suma de las respuestas de dependencia solamente divina o humana, más las que no asumen estas o no responden, equivalen a casi el 24 %, mostrando aún el posible desconocimiento de este asunto y su definición en un significativo porcentaje de estudiantes.

6. ¿Cuáles son tus convicciones con respecto al contenido de la Biblia?

	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
La Biblia solo puede decir la verdad	43,9 %	56,1 %
El contenido de la Biblia es verdadero, pero el hombre lo transforma leyéndolo	65,2 %	34,8 %
La Biblia debe ser continuamente interpretada	76,9 %	23,1 %
La Biblia da testimonio de una gran sabiduría humana universal	60,0 %	40,0 %
La Biblia da todas las verdades	39,3 %	60,7 %
La Biblia es un libro de viejas historias sin interés	16,3 %	83,7 %

Muestra real para esta pregunta: 1356

6.1. ANÁLISIS

Esta batería de preguntas fue contestada por el 78 % de los encuestados (1356 de 1697). Entre los 1356 jóvenes que respondieron la batería, se presentaron claras diferencias en los resultados de los atributos evaluados:

Los jóvenes están de acuerdo con afirmaciones que abren las posibilidades de interpretación de la Biblia, siendo el atributo de mayor acuerdo “La Biblia debe ser continuamente interpretada” (76,9 %), seguido por “El contenido de la Biblia es verdadero, pero el hombre lo transforma leyéndola” (65,2 %).

En el lugar opuesto están los atributos de mayor desacuerdo, que son: “La Biblia es un libro de viejas historias sin interés” (83,7 %) y “La Biblia da todas las verdades” (60,7 %).

Hay un tercer grupo de atributos que dividen la opinión de los estudiantes de undécimo grado, pues el porcentaje de acuerdo no muestra una diferencia significativa respecto de los desacuerdos; estos son: “La Biblia solo puede decir la verdad” (43,9 % de acuerdo) y

“La Biblia da testimonio de una gran sabiduría humana universal” (60 % de acuerdo).

Para cerrar este bloque de afirmaciones, la mayoría, con un 76,9 %, reconoce el intrínseco carácter actualizador de los contenidos bíblicos y manifiestan interés por la misma.

6.2. INTERPRETACIÓN

Mediante la encuesta queda clara la mayor comprensión que tienen los estudiantes en relación con los aspectos de verdad, inerrancia e interpretación bíblica; es importante aclarar el hecho de que un 43,9 % está en desacuerdo con que la Biblia solo puede decir la verdad, ya que podría prestarse a equívocos. Siguiendo el sentido de la DV y otros documentos del Magisterio, el 56,1 % que se manifestó de acuerdo tendría la razón: la Biblia no puede expresar la mentira; pero surge la pregunta y el raciocinio sobre qué verdad es la que se enuncia, porque en este sentido la Biblia muestra incongruencias, vacíos científicos, “engaños” entre personajes, y es en esta línea en la que se puede ubicar la mayoría de las opciones: la Biblia puede contener errores, desigualdades, tensiones, aparentes contradicciones que muestran el aspecto humano y literario de la misma; además de su condición de libro histórico; pero sin negar su aporte religioso y creyente, el cual se relaciona con la verdad, ya que esta acerca al hombre a Dios, que es una de las intenciones de las Sagradas Escrituras.

En relación con la segunda afirmación, se trata de asumir el carácter actualizador de los contenidos bíblicos, como lo ve el 50,5 % de los estudiantes; aunque el 29,5 % no está de acuerdo, ya que pueden sopesar los riesgos de la interpretación bíblica y los efectos de lecturas erróneas, aspecto que también debe ser objeto de la formación de los estudiantes. El mayor acuerdo está en la constante necesidad de interpretación de la Biblia, con el 60,6 %, pero también se constata la percepción de un 19,4 % significativo que expresa los temores a los fundamentalismos que cierren la riqueza de la lectura del texto sagrado. En cuanto al aporte de la mano humana o la inspiración divina, el 47,1 % está de acuerdo en que se da testimonio

de la sabiduría humana; pero, de manera elevada, el 32,9 % está en desacuerdo, dejando ver una formación aún rígida en estos aspectos.

En la penúltima afirmación se pasa del concepto de verdad al de verdades, por lo que el 52 % manifestó estar en desacuerdo con que la Biblia diga todas las verdades, ya que acá se explora el tema de la inerrancia; la Biblia no es un recetario que contenga respuesta a todo deseo de conocimiento o saber humano, de ahí la alta incidencia de esta respuesta. Pero se mantiene la constante de una concepción cerrada de la Biblia, con el 28 %, que oscila entre el 19,4 % y el 32 % en el conjunto de las afirmaciones postuladas. Por último, es notoria la claridad sobre la necesidad de actualización del mensaje contenido en la Biblia, siendo la valoración más alta la que alcanza el 66,7 %, ante un 13,3 % que considera la Biblia como un libro de viejas historias sin interés, mostrando así apatía por sus contenidos y, posiblemente, por la manera como es presentada por los profesores en la clase de ERE.

INQUIETUDES Y PERSPECTIVAS

La Sagrada Escritura es el referente textual por excelencia para la formación religiosa en la tradición cristiana. La dimensión espiritual y el conocimiento de los contenidos históricos han determinado su estudio durante siglos. La Reforma protestante dio pie al debate sobre la verdad de la Biblia, la inerrancia, la inspiración y el papel de la tradición en el proceso de su configuración. A fines del siglo XVIII se propuso la distinción entre teología dogmática y teología bíblica, a partir de la disertación de Gabler (1787), para clarificar el papel de la Biblia como *dicta probantia* y definir su estatuto independiente con relación al dogma creyente (Triana, 2018). Con la irrupción de la modernidad y las ciencias humanas, el estudio se orientó hacia sus características históricas y literarias, entrando en conflicto con la lectura espiritual desde la confesionalidad. Las posiciones encontradas propugnaban la verdad de la Biblia o su error

a partir de datos cronológicos, arqueológicos y filológicos, entre otros argumentos de las diversas disciplinas incluidas en el repertorio de la indagación bíblica. Las tensiones y voces desde diferentes polos fueron emergiendo tanto del lado católico como del protestante.

El Concilio Vaticano II, mediante la constitución dogmática *Dei Verbum*, definió y puntualizó la perspectiva confesional de la Iglesia católica en relación con la Sagrada Escritura. Estos contenidos serán presentados como elemento de aporte a la Educación Religiosa en el contexto confesional.

Pero los estudios y aportes a la comprensión de la Biblia no han detenido su presuroso ritmo en los últimos decenios, sino que se han acelerado vertiginosamente, asumiendo desde cuestiones clásicas como la composición del Pentateuco o la búsqueda del Jesús histórico y el Cristo de la fe, hasta aspectos psicológicos, sociales y semióticos de los textos. Se han enriquecido con la amplia gama de perspectivas sincrónicas, mostrando los puntos de debilidad del método diacrónico, y han abierto nuevos acercamientos a la Biblia, como los definió ya el documento de la Pontificia Comisión Bíblica en 1993.

Se evidencia que el problema no es de contenidos, sobre los cuales el consenso es general, sino de la manera como se abordan y la finalidad con la que se apropian. La moda de grandes comentarios exegéticos, auténticas obras maestras, ha dado paso a sólidas síntesis y estados de arte, con nuevos horizontes menos institucionales y más antropológicos y sociológicos. Las lecturas polarizadas focalizadas en los empobrecidos o en las élites centristas, han cedido paso a propuestas integrales de fe y de construcción social, y desde paradigmas de confrontación hasta otros de consolidación identitaria.

Los resultados iniciales de la encuesta sobre la percepción de los jóvenes de grado 11.º de la clase de educación religiosa plantean como desafío una revisión epistemológica, didáctica y hermenéutica del papel de la Sagrada Escritura en dicho espacio académico. Las clarificaciones se han de apoyar en la misma elaboración ofrecida por el Magisterio, tanto a nivel dogmático consignado en la constitución *Dei Verbum*, como a nivel de orientación, ya que “el trabajo de

interpretación, actualización y enculturación de la Escritura... es un finísimo arte de altura, calidad y responsabilidad muy grandes, es el arte de permanente reinterpretación de esta dentro de la historia, como se hace dentro de la Revelación misma” (PCB, 2003, p. 9). Es decir, no basta con afirmar las convicciones de fe sobre la Biblia, sino que se deben acercar a la vida de los creyentes, en su contexto histórico, social y cultural, con sus dinámicas propias de vida y de fe, y enmarcadas en nuestro caso en los ambientes educativos propios de Colombia, o de cualquier país en el que la Educación Religiosa Escolar sea un área que responde a las necesidades educativas, ya que “Valora y propone el aporte específico de la dimensión religiosa del ser humano y de la experiencia religiosa cristiana como signo inspirador de diálogo con las culturas, porque el mensaje cristiano nunca ha sido tan universal e inspirador como hoy día” (CEC, 2022, p. 8).

El primer principio de interpretación que se presenta es el de la Palabra de Dios en lenguaje humano, es decir, inspirada por Dios y escrita por los hombres, como respondió un 50,5 % (pregunta 5); pero dentro del común de las personas se presta a diferentes perspectivas.

Teniendo en cuenta los fundamentos antropológicos, éticos y epistemológicos de la educación, la concepción de una Biblia escrita o dictada por Dios a los hombres choca con el principio de libertad y capacidad del ser humano, y se inscribe dentro de las tendencias fundamentalistas y dogmatistas de la lectura del texto. De ahí que, en la ERE, una mirada de este tipo a la Biblia no permitiría generar el diálogo del estudiante con sus contenidos, sino que se presentaría como verdad incuestionable y cerrada a la interpretación. Además, se cerrarían posibilidades de apertura a la forma literaria del texto sagrado, lo cual reduce su riqueza espiritual y humana, ya que “la Escritura cumple los roles fundacional, sustentador y crítico para la Iglesia, para la teología, para la oración y para la catequesis” (Malé, 2012, p. 32), de modo que debe procurarse “llegar a una interpretación de la Biblia tan fiel como sea posible a su carácter a la vez humano y divino” (PCB, 1993, pp. 38-39).

Ya en la *Dei Verbum* (#12) se consagra la tarea del intérprete, que “debe averiguar con atención qué pretendieron expresar realmente los hagiógrafos y qué quiso Dios manifestar mediante la palabra de ellos”; de ahí que deba entrar en los aspectos contextuales de los textos bíblicos como las circunstancias históricas y culturales, y los géneros literarios empleados en la época. Autores modernos como Hans Urs von Balthasar (1979) y Jean-Louis Ska (2015) emplean figuras como la de una sinfonía para referirse a la Biblia como una obra en la que el lenguaje humano es expresión del lenguaje divino.

Asimismo, es necesario plantear la cuestión hermenéutica, debido a que se ha dado un mayor relieve a la recepción de la Biblia como fenómeno comunicativo, enfoque según el cual se comprende la Revelación como una comunicación de Dios a los hombres (DV). Obras como las de Mannucci (1998) ofrecen un desarrollo de la hermenéutica bíblica enfatizando el valor de la palabra humana, ya acentuado por Heidegger, Gadamer, Ricœur y Karl-Otto Apel en épocas modernas (capítulo 17). Las tres funciones de la palabra que presenta Mannucci son: información, expresión y llamada; además, acentúa el carácter creativo de la palabra y el vínculo que genera entre el hombre y Dios, convirtiéndose en el lenguaje de la amistad y del amor (capítulo 1).

Si se tiene en cuenta este aspecto comunicativo de la Biblia, se comprende la interpretación como una actividad de diálogo entre el texto y el lector, generándose procesos de resignificación y apropiación hoy definidos dentro del enfoque de la pragmalinguística y de la respuesta del lector².

Los aportes formativos de los profesores de ERE en relación con la Biblia no son aislados ni dogmáticos en su estructura, sino que deben integrarse a todo el proceso planteado tanto de competencias como de otras propuestas, como la de las capacidades, como desarrolló

2 Estos dos enfoques del análisis bíblico han adquirido fuerza desde nuestros contextos latinoamericanos, ya que toman en consideración el papel del lector como aquel que no solo conoce y comprende la intención del autor, sino que entra en diálogo con el texto, lo que posibilita nuevos significados al lector a partir de sus contextos de vida.

M. Nussbaum (2012) aplicadas a la hermenéutica de textos bíblicos (Triana, 2015); según este enfoque, la capacidad espiritual y de relación son fundamentales para la consolidación de la personalidad integral de los estudiantes de acuerdo a su edad y desarrollo (Triana, 2018).

Es preciso integrar nuevos aportes y reflexiones en torno a temas como inspiración, verdad, inerrancia, papel del hombre, interpretación y actualización, los cuales no han sido apropiados ni ampliados dentro de la educación religiosa confesional, porque no pueden quedarse en fundamentalismos o abstraccionismos teóricos, sino que han de ayudar al estudiante a comprender su propia experiencia de Dios personal y comunitaria. Antes de abordar temas bíblicos de tipo dogmático, como el pecado, la gracia, la ley de Dios, entre otros, es preciso dialogar sobre la manera de concebir la Biblia como Sagrada Escritura y su incidencia en la vida y fe de los destinatarios, tanto del Antiguo como del Nuevo Testamento. Aquí es donde se aprecia el aporte humano cultural, no solo literario, sino el de las costumbres, relaciones, imaginarios colectivos, etcétera, y la lectura creyente de la historia concretizada en el acontecer humano.

Si se trata de inspiración, tomando como referentes los estándares de la ERE en Colombia para el grado 11.º, ¿esta orientaría hacia la construcción de una sociedad ideal, teocrática? ¿Las comunidades cristianas se comprenderían como una sociedad perfecta guiada por las enseñanzas de Jesús? O en el caso de la verdad y la inerrancia, ¿qué se puede decir de los extensos pasajes en los que se concibe a Dios como un guerrero que guía al pueblo de Israel a costa del exterminio de los pueblos “desplazados” de su territorio? ¿Qué imagen del Imperio romano o el poder judío experimentan los destinatarios de los evangelios o del Apocalipsis? Si es necesaria la tarea interpretativa, ¿qué criterios se han de adoptar en relación con problemas o experiencias sociales de la época neotestamentaria? Si estas son realidades sociales concretas, ¿cómo confrontarlas con las realidades actuales y los entornos de los estudiantes? ¿Es posible actualizar el mensaje bíblico, sobre todo reconociendo su marcado

acento rural y las distancias propias culturales, históricas y religiosas, entre otras?

Pero además de estos aspectos de contenido y concepciones, es preciso asumir factores de forma y ambientes de enseñanza-aprendizaje. Tratándose de la óptica social para estudiantes de grado 11.º, ¿qué estrategias didácticas se pueden generar en relación con la lectura grupal/social de la Biblia? Si no hay diversos escenarios de lectura, diferentes al aula o el entorno familiar, ¿por qué hablar de construcción de sociedad? Es necesario considerar que los escenarios juveniles son diversos y reclaman espacios de participación social desde sus iniciativas y formas propias, hoy con propuestas desde la fraternidad, como postula el Papa Francisco en su encíclica *Fratelli tutti*, de 2020 (Casas, 2022). A partir de los resultados de la encuesta, también se sugiere pensar en otros mecanismos de socialización, como las redes sociales, los avances tecnológicos en comunicación y las nuevas maneras de expresión visual diversas al PowerPoint y los videos. La Biblia misma ofrece una gran riqueza narrativa y semántica al respecto (Triana, 2018).

Los ambientes de aprendizaje han adquirido mayor relevancia que los mismos contenidos, los cuales no pueden seguir siendo repetitivos y cerrados, sino dinámicos, abiertos y plurales, a fin de que motiven el deseo de acercarse más al Dios de la Biblia presente en los acontecimientos humanos.

REFERENCIAS

- Casas, J. (2022). *La hermandad desde la Biblia: aproximaciones textuales, contextuales e intertextuales a propósito de Fratelli Tutti*. Verbo Divino.
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2009). *Lineamientos de Educación Religiosa. Básica Secundaria y Educación Media*. CEC.
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2000). *Escuela y Religión*. CEC.

- Conferencia Episcopal de Colombia. (2009). *Lineamientos de Educación Religiosa. Nivel de Preescolar y Básica Primaria*. CEC.
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2022). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE), de la Conferencia Episcopal de Colombia*. CEC.
- Francisco. (2020). *Fratelli tutti*. Editrice Vaticana.
- Gabler, J. (1789). “De justo discrimine theologiae biblicae et dogmaticae regundisque recte utriusque finibus”. Disertación de Lectio Inauguralis en la Universidad de Aldtorf (Alemania).
- Iglesia Católica (196). *Concilio Vaticano II: Constitución Apostólica Dei Verbum*. Editrice Vaticana.
- Malé, J. (2012) *¿Cómo debe leerse la Biblia en la Iglesia Católica?* Centre de Pastoral Litúrgica.
- Mannucci, V. (1998). *La Biblia como Palabra de Dios. Introducción general a la Sagrada Escritura*. Desclée de Brouwer.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Pontificia Comisión Bíblica. *La interpretación de la Biblia en la Iglesia*. Kimpres, 2003.
- Ska, J. L. (2015). *El Pentateuco, un filón inagotable*. Verbo Divino.
- Triana, J. Y. (2015). El “enfoque de las capacidades” y “los márgenes” en el evangelio de Mateo. *Anales de Teología*, 17(2), 309-326.
- Triana, J. Y. (2018). La Biblia ¿para enseñar o para aprender? Pedagogía interna de la Biblia. *Revista de la Universidad de la Salle*, (77), 109-133.
- Von Balthasar, H. U. (1979). *La verdad es sinfónica: aspectos del pluralismo cristiano*. Encuentro.

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2023



EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR: ENTRE LA OBLIGATORIEDAD, LA LIBERTAD RELIGIOSA Y LAS PERCEPCIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION: BETWEEN COMPULSORY EDUCATION, RELIGIOUS FREEDOM AND THE PERCEPTIONS OF EDUCATIONAL AGENTS

Edwin Giovanni Becerra Duitama¹
Universidad UMECIT, Panamá

RESUMEN

El objetivo del trabajo fue analizar los contenidos de los Estándares y de los Planes de Área de ERE con base en las percepciones de los directivos, docentes y estudiantes de las tres mejores instituciones educativas públicas de la ciudad de Duitama, según el ranking ICFES 2022, con una población de 13 directivos, 45 docentes y 513 estudiantes de grado 11, y una muestra de 13 directivos, 45 docentes y 180 estudiantes. El tipo de investigación fue analítico, con un diseño de campo transeccional contemporáneo para el primer objetivo específico, y un diseño documental y transeccional contemporáneo para el segundo y tercer objetivo. Para la recolección de datos se prevé aplicar el instrumento Escala de Percepciones sobre la ERE, el cual tiene una validez de 0,99 y una confiabilidad de 0,90; para el evento Contenido de los Estándares de ERE y para el evento Contenido de los Planes de Área de ERE se utilizará una matriz de análisis, con una validez de 0,90 también. En la construcción del instrumento “Escala de Percepciones sobre la ERE” se tuvo como base una entrevista abierta para encontrar afirmaciones sobre la ERE, luego se consolidó el listado de ítems a partir de las sinergias del evento de estudio; asimismo, las matrices de análisis se construyeron a partir del piloto realizado para el cálculo de la confiabilidad de la “Escala”, dejando las afirmaciones más recurrentes.

1 edwinbecerra.est@umecit.edu.pa

Se pretende que esta investigación pueda aportar resultados acerca de lo que los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje opinan, creen, valoran y esperan acerca de la Educación Religiosa Escolar como asignatura obligatoria dentro del plan de estudios de los colegios públicos en Colombia y los posibles caminos por los cuales transitar desde esta área.

PALABRAS CLAVE

percepciones, estándares, planes de área, Educación Religiosa Escolar

ABSTRACT

The objective of the study was to analyze the contents of the Standards and Area Plans for “Educación Religiosa Escolar (ERE)” based on the perceptions of principals, teachers, and students from the top three public educational institutions in the city of Duitama, according to the ICFES 2022 ranking. The study included a population of 13 principals, 45 teachers, and 513 11th-grade students, with a sample of 13 principals, 45 teachers, and 180 students. The research design employed was analytical, utilizing a contemporary cross-sectional field design for the first specific objective, and a contemporary cross-sectional documentary design for the second and third objectives. Data collection involved the application of the “Perceptions Scale about ERE,” which has a validity of 0.99 and reliability of 0.90. For analyzing the content of the ERE Standards and Area Plans, a Matrix of Analysis with a validity of 0.90 was employed. The construction of the “Perceptions Scale about ERE” instrument was based on an open interview to identify statements about ERE. The item list was then consolidated from the synergies of the study event. Similarly, the analysis matrices were constructed based on the pilot study conducted to calculate the reliability of the “Scale,” considering the most recurrent statements. The aim of this research is to provide insights into the opinions, beliefs, values, and expectations of the key stakeholders involved in the teaching and learning process regarding Religious Education as a mandatory subject within the curriculum of public schools in Colombia. It also aims to identify possible paths to be taken in this field.

KEYWORDS

perceptions, standards, area plans, School Religious Education

INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA ERE EN COLOMBIA

La Educación Religiosa Escolar (ERE) se incluyó como asignatura obligatoria dentro de los planes de estudio en la educación media en Colombia a partir de la Ley General de Educación (Ley 115, de 1994). Se trata de una asignatura pensada para aportar y ayudar a la formación integral de las personas: da elementos para el desarrollo religioso y espiritual (Moncada, 2020), ayuda en la búsqueda del sentido de la vida y en la exploración sobre la creencia o increencia de los ciudadanos, y ofrece elementos para que las personas sean capaces de tomar decisiones informadas sobre el hecho religioso y la comprensión del mundo a partir de las religiones.

No obstante, la religión es un tema delicado en la sociedad, más aún en la época actual, cuando se vela por la libertad y tolerancia religiosas o cuando las personas quieren estar al margen de las religiones; entonces, la obligatoriedad de la ERE pareciera entrar en conflicto con el derecho a la libertad religiosa, conflicto que se traslada a las aulas de clase y a la construcción de los Planes de Área de la asignatura a partir de unos Estándares de ERE, los cuales no son propuestos por el Ministerio de Educación, sino por la Iglesia católica. Esto hace que surja la inquietud de qué piensan, creen, valoran y esperan las personas involucradas en el acto educativo sobre la ERE y cómo se relacionan estas percepciones con lo que está escrito en los Estándares de ERE y los Planes de Área de la asignatura.

La realización de este trabajo se basa en la comprensión de la educación como proceso mediante el cual las personas logran su propio y pleno desarrollo y cómo la ERE aporta a este proceso educativo y justifica su presencia dentro de los currículos, más allá del conflicto legal entre la obligatoriedad de la asignatura y la libertad religiosa; en él se analizan la percepciones de los directivos, docentes y estudiantes

de las tres mejores instituciones educativas públicas de la ciudad de Duitama, según el ranking ICFES 2022².

Así, en la primera parte, se encuentra la descripción del problema a partir de la realidad de la religión en el mundo y de la ERE y su importancia dentro de los sistemas educativos, para concluir con la definición de la pregunta de investigación que orienta el trabajo, los respectivos objetivos y la justificación e impacto de la investigación. En la segunda parte, se explica el enfoque de la investigación, el método y, en general, la manera como se construyeron los instrumentos que ayudarán a llevar a cabo los objetivos de la investigación. En la tercera parte, se incluyen las consideraciones éticas del trabajo y, finalmente, los resultados esperados, ya que este artículo da cuenta de los avances de la investigación.

La ERE está pensada como una asignatura que ayude a las personas a formarse integralmente y a encontrar el sentido de su propia existencia; por tanto, la tarea de averiguar las percepciones que tienen los protagonistas del proceso educativo sobre ella y desde allí analizar los Estándares y los Planes de Área de ERE sirve para que los docentes que orientan la asignatura puedan adaptar sus metodologías de trabajo a fin de responder a los deseos y anhelos de las personas involucradas en el proceso educativo, ya que, finalmente, son los destinatarios principales.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. La obligatoriedad de la ERE en Colombia

La ERE fue definida como un área obligatoria de la educación colombiana en el artículo 23 de la Ley 115, de 1994, directriz que abrió las puertas para una reflexión que no ha dejado de ser polémica desde su promulgación hasta estos días. Colombia, que había tenido una educación marcadamente confesional (cristiano-católica) antes de la constitución de 1991, apostó desde este año por la libertad religiosa y de cultos, de modo que al poner la Educación Religiosa como área

obligatoria dentro de los currículos de los colegios se generó la pregunta de cómo cumplir la ley en ambos sentidos: libertad religiosa, por un lado, y educación religiosa obligatoria, por otro.

En la búsqueda de sentido para la ERE aparecen, al menos, tres ideas que tratan de justificar su presencia en el concierto del estudio de las ciencias y disciplinas en la educación básica y media: una primera perspectiva la ubica en el mismo horizonte de sentido de la educación ética y en valores humanos, razón por la cual se la entiende como una extensión –y no pocas veces como sustituto– de la ética y de la axiología, lo cual expone a la ERE a seguir un plan de estudios marcadamente referido al estudio sistemático de los valores, quizás especialmente de aquellos que se perciben como de estirpe religiosa, y a una fuerte insistencia en el establecimiento de una pirámide de tales valores, en la cual priman solemnemente los valores espirituales (Meza y Reyes, 2018).

La segunda idea, quizá la más popularizada en el medio colombiano, entiende la ERE como la oportunidad de profundizar en una religión específica. Así lo dejan entrever claramente los Estándares Curriculares de Educación Religiosa Escolar que la Conferencia Episcopal de Colombia presentó en el año 2004 (y que ya tienen 4 versiones, la última de 2022). El documento citado se organiza alrededor de cuatro competencias (saber comprender, saber dar razón de la fe, saber integrar fe y vida, y saber aplicar a la realidad), doce estándares y cuatro enfoques para cada experiencia significativa (antropológico, bíblico, bíblico-cristológico y eclesiológico). Una ERE pensada así puede resultar un ejercicio catequético, más orientado a la exposición sistemática de las verdades de la fe, y cuyo objeto lo constituye la maduración cristiana, como se indicó anteriormente (CEC, 2022).

La tercera idea corresponde al pensamiento según el cual la ERE debe tratar los asuntos correspondientes al fenómeno y al hecho religioso, sin centrar su acción en ninguno de los dos enfoques anteriores. Se trata de una mirada más plural y vinculante del acontecimiento religioso a lo largo de la historia y de las expresiones

de tal hecho en las diversas espiritualidades y religiones, así como sus rictus míticos, rituales y literarios, y el rol que juegan como goznes en las construcciones culturales. Este enfoque se justifica en cuanto la ERE debe evitar el proselitismo religioso, la discriminación, la estigmatización y la invisibilización de las minorías religiosas o de las personas que optaron por la increencia, y es un tipo de ERE que sería mucho más coherente con la importancia y papel de lo religioso en el mundo actual (Beltrán y Larotta, 2020; Moncada y Cuellar, 2020).

1.2. ERE y diversidad religiosa

Lo anterior hace que La ERE se enfrente a la diversidad religiosa desde un plan de estudios que es confesional y que se radica en una religión en particular, ya que sus estándares se establecieron a partir de la creencia católica. Así, muchas editoriales construyen los textos de ERE con base en estos estándares, y los planes de área se guían por ellos para proponer la ERE en los colegios. Estos planes de área, contruidos desde los estándares de la Conferencia Episcopal Colombiana, han llevado a que, en algunas prácticas, la ERE se imparta desde la óptica del cristianismo católico, por lo cual no permiten la crítica o la exploración en profundidad de otras opciones de lo religioso para que la persona pueda tomar su propia decisión; incluso, en muchos casos, los colegios se ven en el dilema de ofrecer alternativas a la clase de Religión ya que, al ser confesional, no todos los estudiantes quieren ingresar al aula. Afortunadamente, los planes de área de los colegios son objeto de revisión, así que es posible indagar sobre su pertinencia, actualidad y oportunidades de mejora; y en un área tan delicada como la ERE, se ha de tener en cuenta que esta formación se fundamenta en experiencias personales.

Así, se pueden encontrar diferentes actitudes frente a la ERE en la escuela (Meza, 2015): los que defienden su presencia; los que no están cómodos con su presencia; los que sienten que la escuela no se ha librado de la religión; los que critican que un país tan

religioso tenga tantos problemas de violencia; los que hablan del fracaso de la ERE, o los que la critican aduciendo el tema de la libertad religiosa, también defendida en la Constitución Política del 1991. Asimismo, y más importante –si se quiere–, está la constatación de que “el diseño actual de la educación religiosa (...) no ha sido reflexionado críticamente y existe una confusión acerca de su naturaleza, finalidad y legitimación” (Meza, 2015, p. 15); esto justifica que, en la práctica, esté siendo homologada a la catequesis, a la educación ética y moral, a la educación en valores, e incluso a la educación cívica y democrática.

Puesto que la experiencia religiosa es justamente una “experiencia”, y que forma parte de la naturaleza humana, el sentido religioso está situado dentro de la experiencia personal de cada uno y cualquier transformación de y en una disciplina escolar que trate de comunicar y reconstruir esas experiencias exige la recurrencia a las percepciones de las personas. En este estricto sentido, las conclusiones obtenidas en un proceso investigativo realizado a partir de las percepciones de los propios actores curriculares resultan más valiosas que aquellas derivadas de razonamientos de escritorio que, aunque emergentes y bien posicionadas por la autoridad epistemológica emanada de la tradición investigativa y de las titulaciones, recoge solo el pensamiento de un agente, casi siempre externo al medio escolar.

1.3. Lo que piensan los actores educativos sobre la ERE

Aunque el propósito de este trabajo esté en el análisis de la situación, está permeado por la intención de hacer de la ERE una disciplina escolar crítica, cuestión que pasa por establecer unos criterios de horizontalidad en la construcción de su fundamentación y su práctica. La horizontalidad demandada implica el agenciamiento de quienes dirigen, de quienes orientan-imparten y de quienes reciben-producen el discurso de la ERE. Es justamente aquí donde se halla la necesidad de escrutar las percepciones de los actores curriculares de la escuela, no solo para determinar las principales características de las

experiencias subjetivas de esos actores –lo cual es ya soberanamente importante–, sino porque el proceder mismo produce una primera cuota de transformación de esta área fundamental del plan de estudios.

Se sabe poco de lo que piensan los actores educativos respecto de la ERE, no solo de cómo ven lo que se hace actualmente en esta área formativa, sino también de lo que esperan de ella. Generalmente, no se tiene en cuenta a los actores del sistema educativo, de modo que parece importante hacer un estudio desde estas ópticas, máxime cuando se trata de un tema tan sensible como la formación religiosa. Conocer las percepciones de las personas sobre cualquier tema permite construir consensos y llegar a los mínimos con los cuales se puede tener una base sólida para la elaboración de cualquier plan; en cuanto a la religión, es importante saber la opinión de los directivos, docentes y estudiantes sobre la ERE.

Las percepciones de los directivos son valiosas en el sentido en que son ellos los que dirigen las comunidades educativas y son los garantes de que se ejecute y cumpla el Proyecto Educativo Institucional (PEI). De ahí que sus creencias sobre la religión y lo que esperan de la ERE pueden dar luces para la planeación de una ERE diferente y que, quizás, se actualice según las tendencias del mundo actual. Las percepciones de los docentes que orientan la ERE e, incluso, de los que no la orientan, también son importantes porque son ellos quienes están al frente de la planeación microcurricular; conocer lo que piensan y esperan de ella permitiría que se propusieran estándares que consideren la experiencia pedagógica concreta en la orientación de esta asignatura, sus propuestas construidas a lo largo de los años y llegar a plantear una ERE diferente de la que se ha impartido históricamente, de ser necesario.

En el caso de los estudiantes, sus percepciones son valiosas porque, finalmente, ellos son los destinatarios del proceso educativo; saber como reciben la asignatura podría ayudar a los docentes a planear la ERE desde los anhelos y sueños más profundos de los estudiantes, desde sus creencias o increencias, desde sus dudas, miedos e inseguridades, pero también desde sus certezas, conocimientos y experiencias. Todo

lo anterior podría permitir que la ERE se plantee no ya desde los deseos de unos pocos agentes o de una confesión en particular, sino ir mucho más allá y plantearla desde lo que piensan, sienten y esperan los protagonistas del proceso educativo.

Se trata de analizar los propósitos de la ERE considerándola como un componente fundamental y activo del proceso de formación integral y de gestión del desarrollo humano, de modo que se puedan establecer los puentes necesarios para examinar críticamente los presupuestos religiosos en los retículos culturales. Esto invita a evitar pensar y formalizar la ERE desde los postulados exclusivos de una u otra religión, de una u otra congregación, de uno u otro líder o directivo; más bien, urge buscar respuestas desde las personas que van constituyendo su identidad de facto, personas que en el contexto escolar suelen llamarse actores curriculares. La forma como han ido construyendo su cosmovisión ayuda no solo a la deconstrucción de la ERE, sino que se puede emplear como una palanca estratégica para la innovación y transformación de las prácticas formativas en esta área fundamental de la educación.

El desconocimiento de las percepciones sobre la ERE otorga, por beneficio de inventario, la posibilidad de imponer direcciones construidas únicamente sobre carismas, estilos e ideologías que, en no pocos casos, siguen respondiendo a necesidades sentidas en el siglo pasado, pero que no llenan los requisitos de la segunda década y posteriores del siglo XXI. Una ERE que sigue siendo dictaminada, impartida y que espera resultados prometedores de agenciamiento individual y social, pero que se mantiene alejada del pensamiento y de los intereses de los actores curriculares en sus ceremonias de planificación, diseño, acción educativa, seguimiento y evaluación no tiene un futuro prometedor. Pueden sus relatores estar cada vez más investidos de autoridad epistemológica –si lograse revertirse la tendencia de preparación que se ha mostrado líneas arriba–; pueden las instituciones tomarse más en serio su impartición en términos de asignación académica horaria y de talento humano; pueden determinarse los mejores enfoques obtenidos desde los intereses de unos pocos que

gerencian los procesos formativos, pero el enraizamiento fundamental no se habrá obtenido y, por tanto, los frutos no contendrán semillas o, por lo menos, estas serán estériles, como suele suceder con los organismos genéticamente modificados.

Además, el reconocimiento de las perspectivas conceptuales y de intereses de los estudiantes, docentes y directivos podría afectar positivamente al menos cinco de las seis tareas del docente de la ERE, lo cual determina un buen impacto del proyecto, como se verá más adelante. Tal como las reseña Fernández (2004), esas tareas se condensan en las siguientes empresas: comprender la enseñanza (análisis didáctico); decidir lo que el estudiante debe aprender (programación didáctica); enseñar/ayudar a aprender (metodología didáctica); evaluar (verificar los resultados obtenidos e indagar sus causas); formación permanente, investigación, innovación educativa; y, finalmente, la organización de los centros educativos.

Por eso, este trabajo pretende ahondar en las percepciones que sobre la ERE tienen los diferentes agentes educativos de algunos colegios de Duitama para describir qué piensan y sienten sobre la ERE y, luego, determinar qué esperan de una asignatura que es y será siempre causa de polémica y, sobre estos tópicos, analizar los contenidos de los planes de área para determinar la correspondencia entre los deseos y pensamientos formulados por los actores educativos sobre la ERE y la ejecución real de la asignatura.

De este modo, se quiere estudiar este problema desde el contexto colombiano, un país históricamente cristiano-católico, incluso consagrado antes de la Constitución de 1991 al Sagrado Corazón de Jesús. Es decir, tradicionalmente, en Colombia la religión ha ocupado un lugar significativo, aunque ahora se trabaja por la libertad de culto, se sabe que es una nación en la que el catolicismo sigue siendo la fe más extendida, pero además están presentes múltiples confesiones cristianas y no cristianas que hacen de Colombia un país marcadamente religioso.

A partir de las reflexiones anteriores se formuló la siguiente pregunta de investigación: *¿En qué medida los Estándares de Educación*

Religiosa y los Planes de Área de la asignatura de los tres mejores colegios públicos de Duitama según el ranking ICFES 2022 se corresponden con las percepciones que tienen los directivos, docentes y estudiantes acerca de esta área de formación? Respecto de los objetivos, estos se plantearon del siguiente modo:

Objetivo general: Analizar los contenidos de los Estándares de Educación Religiosa y los contenidos de los Planes de Área de la asignatura de los tres mejores colegios públicos de Duitama según el ranking ICFES 2022, en términos de las percepciones que tienen los directivos, docentes y estudiantes acerca de esta área de formación.

Objetivos específicos: 1. Describir las percepciones que tienen los directivos, docentes y estudiantes acerca del área de Educación Religiosa en las instituciones seleccionadas; 2. Analizar los contenidos de los Estándares de Educación Religiosa con base en las percepciones que tienen los directivos, docentes y estudiantes acerca del área de Educación Religiosa en las instituciones seleccionadas; 3. Analizar los contenidos de los Planes de Área de Educación Religiosa en relación con las percepciones que tienen los directivos, docentes y estudiantes acerca del área de Educación Religiosa en las instituciones seleccionadas.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación se basó en la comprensión holística de la ciencia, que no constituye un enfoque, sino la integración de los diferentes enfoques o modelos epistémicos en investigación. Según Hurtado (2012), la investigación se concibe como un proceso global, integrador, evolutivo, organizado y concatenado; ve la investigación como un todo al cual hay que acercarse, y no como partes sueltas que pueden ser investigadas. La comprensión holística de la investigación es precisa, no acepta ambigüedades, da y parte de criterios claros, es una investigación sistemática, organizada y tiene sus propios conceptos;

a su vez, aporta aspectos metodológicos, sociales, pedagógicos y humanos.

De ahí que en esta investigación se emplee el método holopráxico, ya que es aquel que permite un abordaje holístico de la realidad. Para Hurtado (2012), la holopraxis es el paso por los diferentes estadios de una investigación y los diferentes procesos metodológicos que ayudan a la comprensión de los eventos. En él se encuentran cuatro dimensiones, a saber: operativa, histórica, trascendente y caológica (inestructurada).

2.1. El método holopráxico

La holopraxis, para la autora en que nos basamos, es “un sintagma de los diferentes métodos de los paradigmas de investigación, ilustrado metafóricamente por un modelo en espiral del proceso investigativo denominado espiral holística” (Hurtado, 2012, p. 118). Dentro de esta espiral, la autora propone diez fases: exploratoria, descriptiva, analítica, comparativa, explicativa, predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluativa.

Para este trabajo, entonces, el tipo de investigación es analítica. La finalidad de este tipo de investigación, según Hurtado (2012), es analizar un evento y comprenderlo en términos de sus aspectos menos evidentes. Desde la comprensión holística, analizar significa determinar las características esenciales que hacen que un evento de estudio sea lo que es; entonces, cuando se analiza no se descompone el evento de estudio, sino que consiste en identificar y reorganizar las sinergias con base en patrones de relación que están implícitos o no son tan evidentes.

Según Hurtado (2012), este tipo de investigación se constituye en un proceso metódico con el cual se busca conocimiento para generar una crítica o interpretación del evento de estudio; se reorganizan las sinergias teniendo en cuenta un criterio de análisis, para descubrir aspectos novedosos y que no son evidentes a simple vista; se diferencia de la investigación evaluativa en que la crítica a la que llega la

investigación analítica no implica una intervención o una acción para modificar el evento, solo pretende juzgar, criticar o profundizar en el evento partiendo de algunos criterios definidos en el proceso.

Generalmente, comenta Hurtado (2012), la investigación analítica requiere de una fase descriptiva del evento que se va a estudiar, para poder juzgarlo, criticarlo y, en fin, analizarlo. En este caso, se hicieron las descripciones de las percepciones de directivos, docentes y estudiantes acerca de los planes de área de la ERE y su presencia en los planes de estudio de los colegios, para posteriormente analizar estas percepciones junto con los estándares o Planes de Área de ERE contenidos en los documentos oficiales.

En cuando al diseño, Hurtado (2012) recuerda que es el conjunto de decisiones que toma el investigador con respecto al lugar, el tiempo, la forma de recoger los datos, qué tipo de datos recolectar, los que le confieren validez en su investigación. De esta manera, para esta investigación se definieron dos momentos en cuanto al diseño.

En un momento inicial, para el primer objetivo específico, que busca describir las percepciones, se optó por un diseño de campo, transeccional contemporáneo, univariable. Que sea un diseño de campo significa, según Hurtado (2012), que los datos se obtuvieron a partir de fuentes vivas, en este caso los directivos, docentes y estudiantes, también en el contexto natural, es decir, el colegio o las aulas de clase. Que sea un diseño transeccional implica que se hizo el estudio del evento en un momento específico del tiempo, en este caso en el presente y siendo contemporáneo con el investigador, de ahí que sea transeccional contemporáneo. Y que sea univariable significa que la recolección de datos se focaliza en un solo evento de estudio, las percepciones sobre la ERE (objetivo específico 1). En el caso de los objetivos 2 y 3, se optó por un diseño documental y transeccional contemporáneo, que se explicó anteriormente. Entonces, que sea documental implica que se obtuvieron los datos a partir del análisis de documentos, en este caso los Estándares de la ERE y los Planes de Área de esta.

En cuanto al abordaje de la investigación, se hizo desde el punto de vista cosmológico, ya que se establecieron pautas y definiciones previas sobre el evento de estudio; adicionalmente, la investigación se realizó en el propio contexto cultural y acerca de un evento respecto del cual el investigador estaba ampliamente familiarizado. Asimismo, desde la participación de los investigados, es una investigación exógena, ya que parte desde el mismo interés del investigador para conocer el evento en un contexto determinado; los investigados se limitaron a dar la información solicitada por el investigador, y no necesariamente están interesados en los pormenores del estudio; y, finalmente, según la perspectiva de interpretación, es una investigación de tipo hermenéutico, ya que la interpretación de los datos se hizo desde la perspectiva del investigador, desde lo que comprende y percibe; se basa únicamente en los datos y en la experticia que se tiene sobre la temática de análisis y el evento de estudio.

Para el evento de estudio “Percepciones de directivos, docentes y estudiantes sobre el área de ERE” se utilizó la técnica de la encuesta, y como instrumento una escala de Likert, denominada Escala de Percepciones sobre la Educación Religiosa Escolar (ERE). El instrumento corresponde a una escala debido a que las alternativas de respuesta están graduadas y van desde “total acuerdo” hasta “total desacuerdo”. En total se utilizaron cinco alternativas para cada ítem, de las cuales se puntuó como cero (0) la respuesta correspondiente a la actitud más negativa y como cuatro (4) la respuesta orientada a la actitud más favorable.

2.2. Escala de percepciones sobre la ERE

La Escala de Percepciones sobre la Educación Religiosa Escolar (ERE) cuenta con 140 preguntas, calificadas de cero (0) a cuatro (4) puntos, por lo cual el instrumento arroja un puntaje bruto total de 560 puntos. Estas preguntas se distribuyeron en cuatro sinergias: Opiniones, Creencias, Valoraciones y Expectativas. La sinergia Opiniones tiene 33 preguntas y genera un puntaje bruto de 132; la sinergia Creencias contiene 27 preguntas y genera un puntaje bruto de 108; la sinergia Valoraciones contiene 28 preguntas y genera un puntaje bruto de 112, y la sinergia Expectativas contiene 52 preguntas y genera un puntaje bruto de 208.

Para los eventos de estudio Contenido de los Estándares de ERE y Contenidos de los Planes de Área de ERE, se utilizó la técnica de revisión documental y, como instrumento, una matriz de análisis que tuvo en cuenta como criterios de análisis los resultados y el análisis de la Escala de Percepciones sobre la ERE. Esta matriz se construyó considerando los *ítems* más recurrentes de la Escala de Percepciones sobre la ERE y desde las sinergias de los eventos Contenidos de los Estándares de ERE y Contenidos de los Planes de Área de ERE; se utilizó un criterio de medición de presencia o no de los *ítems* en cada uno de los documentos así: A: el *ítem* está totalmente ausente, MP: el *ítem* está medianamente presente y P: el *ítem* está totalmente presente. Esto da pie a un análisis cuantitativo. Asimismo, se dejó un espacio para los comentarios y crítica del investigador acerca del contenido para también hacer el análisis desde el punto de vista cualitativo.

En el caso particular de esta investigación, el paso inicial para lograr la validez del constructo del instrumento Escala de Percepciones sobre la Educación Religiosa Escolar (ERE) fue desarrollar la tabla de operacionalización a partir de la definición conceptual del evento Percepciones sobre la ERE, para garantizar que todos los *ítems* tuviesen correspondencia con los indicios y con las sinergias. Posteriormente, se aplicó la técnica de validación por juicio de expertos, de manera que se seleccionaron tres expertos a los cuales se les envió un paquete de validación. El primer experto es profesora de Ciencias Sociales, Doctora

en Ciencias de la Educación; el segundo es docente universitario, Licenciado en Teología y Doctor en Educación; el tercer experto es docente y Doctor en Educación.

El instrumento original tenía 368 *ítems* y arrojó un índice de validez de 0,986, teniendo en cuenta el alfa de Cronbach, valor muy por encima del 0,75 esperado como mínimo, que indica que el instrumento tiene la validez suficiente. No obstante, los expertos coincidieron en que era necesario hacer una revisión del instrumento para reducir el número de *ítems* y dejar un instrumento que, sin perder la exhaustividad, fuese menos extenso. Luego de revisar el instrumento quedó con 140 *ítems* y la validez en 0,993, por lo cual se puede afirmar que el instrumento cumple con los requisitos de validez. Además del procedimiento anterior, para lograr la validez de contenido se utilizó una tabla de especificaciones durante la construcción del instrumento, a fin de garantizar que los *ítems* abarcaran todas las áreas del evento. En el caso del evento Percepciones de directivos, docentes y estudiantes sobre el área de ERE, se trabajaron las siguientes áreas: Concepto de ERE; Objetivos de la ERE, Contenidos de la ERE, Aportes de la ERE, la ERE como asignatura.

Para la matriz de análisis tanto de los Contenidos de los Estándares de la ERE como de los Contenidos de los Planes de Área de la ERE, aprovechando la aplicación piloto que se usó para la confiabilidad de la Escala de Percepciones sobre la ERE, se construyó el instrumento considerando que los criterios de análisis que están en la matriz de análisis ya habían sido validados.

Para calcular la confiabilidad del instrumento Escala de Percepciones sobre la ERE se realizó una prueba piloto con una muestra aleatoria de 26 casos. Se aplicó a estudiantes de grado 11 que pertenecían a la población objeto de estudio. Se utilizó la técnica del alfa de Cronbach para calcular la confiabilidad tanto global como por sinergias y se obtuvo una confiabilidad total de 0,90, un valor por encima del 0,70, lo que indica que el instrumento es confiable para los intereses de esta investigación. En cuanto a la matriz de análisis, teniendo en cuenta que los *ítems* que serán los criterios de análisis tanto de los

Contenidos de los Estándares de la ERE como de los Contenidos de los Planes de Área tienen suficiente confiabilidad, se considera que la confiabilidad de este instrumento es suficiente para lograr los objetivos de la investigación.

Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Duitama, Boyacá, Colombia. La ciudad de Duitama se encuentra localizada en el departamento de Boyacá, en el altiplano Boyacense, perteneciendo a la región geográfica andina entre los cauces del río Chiticuy y el río Surba. Es una de las ciudades más pobladas de esta zona y se encuentra sobre el corredor industrial de Boyacá. Es la capital de la provincia del Tundama, la cual se encuentra conformada por nueve municipios. En la ciudad de Duitama hay 14 colegios públicos, de los cuales 2 son rurales y 12 urbanos; en todos se ofrece grado 11. La población de este estudio está conformada por todos los estudiantes de grado 11, así como los docentes y directivos de los tres mejores colegios, públicos y urbanos, de la ciudad de Duitama, según el ICFES: Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino, Instituto Técnico Industrial Rafael Reyes y Colegio Nacionalizado la Presentación. Con respecto a la técnica de muestreo, se realizó un muestreo estratificado para que todas las instituciones tuvieran el mismo porcentaje de representación. Así, 180 estudiantes corresponden al 35% de la población. Entonces, en el caso del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino, que aporta 213 estudiantes a la población, tuvo 74 encuestados; el Colegio Nacionalizado la Presentación, que aporta 137 estudiantes a la población, tuvo 49 encuestados; y el Instituto Técnico Industrial Rafael Reyes, que aporta 163 estudiantes a la población, tuvo 57 encuestados.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Con esta investigación se pretende llegar a una comprensión reflexiva de las percepciones acerca de la ERE en los 3 mejores colegios públicos de la ciudad de Duitama, según el ranking ICFES 2022, de manera

que se pueda promover una nueva visión de la ERE en la escuela a partir de estas percepciones y su correspondencia con los documentos de la asignatura: los Estándares de ERE y los Planes de Área que son el objeto de análisis de este trabajo.

De esta manera, con los resultados de esta investigación se aspira a fomentar el desarrollo de nuevas propuestas curriculares en el área de ERE en las que los estudiantes puedan recibir una formación integral desde el hecho religioso en general y no desde una confesión religiosa en particular, y que la ERE que reciban responda a las opiniones, creencias, valoraciones y deseos que los estudiantes tienen para que se convierta en una asignatura que genere aprendizajes significativos y coherentes con los fines que tiene la asignatura en sí misma.

Además, se espera encontrar pistas de acción para la planeación curricular, la elaboración de los Planes de Área y la orientación de la clase de ERE que tengan como base a las personas que son las receptoras del proceso y no solo los intereses de quienes planean las asignaturas. Se espera que este análisis aporte a la reflexión a la hora de concebir y generar los documentos que rigen la asignatura para que esta ayude a formar a los estudiantes integralmente y que sirva para que las personas tengan la suficiente información para asumir decisiones sobre la creencia o la increencia, o para fortalecer la decisión de creencia que ya han tomado.

Asimismo, se espera hacer una reflexión teórica sobre la ERE basada en la experiencia laboral, la fundamentación teórica de este trabajo y los hallazgos del análisis investigativo, reflexión que aporte al constructo general sobre la ERE que hay en Colombia, a fin de contribuir a la conciliación entre la libertad religiosa y la obligatoriedad de la asignatura.

Finalmente, se espera abrir espacios de investigación de estos eventos de estudio en otras instituciones y entidades territoriales para analizar las percepciones sobre la asignatura y así promover nuevas formas de impartir la ERE y, por qué no, que esta investigación sirva de base para construir trabajos que estén encaminados con la misma orientación, pero para analizar otras asignaturas del plan de estudios.

CONCLUSIÓN

En Colombia, la ERE es una asignatura obligatoria dentro del plan de estudios. Sin embargo, en un país que pretende ser laico, es necesario saber cuáles son las percepciones que tienen los protagonistas del sistema educativo acerca de esta área que aspira a ser esencial en el contexto educativo y que, de suyo, aporta a la formación integral de las personas. Esta investigación es pertinente porque permite ver lo que las personas piensan acerca de la ERE y, a partir de estas constataciones, facilitar la toma de decisiones sobre los planes de área y sobre el trabajo concreto dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, W. y Larotta, S. (2020). *Diversidad religiosa, valores y participación política en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- CEC. (2022). *Estándares para la educación religiosa*. Conferencia Episcopal de Colombia.
- Fernández, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular, didáctica aplicable*. Siglo XXI.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón.
- Meza Rueda, J. L. (2015). *Educación Religiosa Escolar: naturaleza, fundamentos y perspectivas*. San Pablo.
- Meza, J. y Reyes, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 8(2) 1-24.
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar desde los estudios de la Religión*. USTA.

Moncada, C. y Cuellar, N. (2020). Aportes de la Educación Religiosa Escolar a la formación integral en Colombia. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 10(1), 1-31.

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2023



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 7 del Volumen II, agradecemos la opinión crítica de:

- Dr. Sandro Munevar Vargas, Universidad de La Salle, Colombia;
- Dr. Ricardo González Hidalgo, Universidad Finis Terrae, Chile;
- Dr. Abimar Oliveira de Moraes, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil;
- Mg. Albertina Quezada Bravo, Universidad Católica del Maule, Chile;
- Dra. Alejandra Santana López, Pontificia Universidad Católica de Chile;
- Dr. Javier Vega Ramírez, Universidad Austral de Valdivia, Chile.

