



# Revista de Educación Religiosa

Volumen 3, n.º 1, 2024



**finis**  
Universidad Finis Terrae  
Instituto Escuela de la Fe



# Revista de Educación Religiosa

Volumen 3, n.º 1, 2024

Instituto de la Fe  
Universidad Finis Terrae

#### EDITOR GENERAL

Mg. Javier Díaz Tejo   
Universidad Finis Terrae, Chile


#### CONSEJO EDITORIAL

Dr. Enrique García Ahumada, F.S.C.   
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

Dra. Gladys Carmita Coronado Núñez  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. Hosffman Ospino   
Boston College, Estados Unidos

Dra. Ángela Cadavid Vélez   
Universidad Católica de Pereira, Colombia

Dra. Francilaide de Queiroz Ronsi   
Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil

Dr. A. Ernesto Palafox   
Universidad Pontificia de México, México

#### EDITORES METODOLÓGICOS

Dra. Alejandra Santana López   
Universidad Gabriela Mistral, Chile

Dr. Javier F. A. Vega Ramírez   
Universidad Austral de Chile, Chile

#### COLABORACIONES

Editora técnica: Dra. Consuelo Salas Lamadrid

Corrección de estilo: Lc. Patricio Varetto Cabré

Diseño gráfico: Mg. Fabiola Hurtado Céspedes

ISSN: 2452-5936

Santiago de Chile, 2024

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



DOI 10.38123/RER.V3I1

# Índice

Editorial Javier Díaz Tejo	7
Character education and virtues: A personalist pedagogical perspective Andrea Porcarelli	9
Fisuras generacionales en el norte de Chile: procesos de identificación religiosa en jóvenes universitarios/as Fabián Bravo Vega, Javier Enrique Cortés Cortés	27
Entre la Iglesia y los jóvenes: caracterización de las experiencias religiosas en jóvenes vinculados a la espiritualidad ignaciana en la transición secundaria- universitaria Pascale C. Larré Vargas, Blanca Besa Bandeira, Carolina Flores Marabolí, Matías Echiburú	47
O novo paradigma da catequese para a formação de uma mentalidade sinodal Elza Ferreira da Cruz	64
O anúncio de Jesus Cristo como conteúdo principal na missão do(a) catequista Sueli da Cruz Pereira	76
Educación Religiosa Escolar Católica en Chile. Análisis de sus regulaciones y desarrollo curricular vigente en el contexto latinoamericano Mirko Alejandro Muená Jofré, Antonio Fernández Paradas	88
Agradecimientos	104



En este nuevo número de *Revista de Educación Religiosa* presentamos artículos muy valiosos, sea en el formato de ensayos, sea en el formato de indagaciones empíricas. En efecto, Porcarelli desarrolla el tema de la educación del carácter y las virtudes en clave personalista; Bravo y Cortés exploran el proceso de construcción de la identificación religiosa en jóvenes universitarios del norte de Chile; Larré y colaboradores indagan en las formas en que los estudiantes universitarios se relacionan con las propuestas pastorales de la espiritualidad ignaciana; Cruz profundiza en un nuevo paradigma catequético para la formación de una mentalidad sinodal; Da Cruz lo hace respecto del *kerygma* como contenido esencial de la misión de los catequistas; y Muena ofrece una caracterización de la EREC en América Latina y Chile.

La presente edición de la RER no solo inaugura el volumen n.º 3, sino que además introduce una serie de innovaciones de las que dan cuenta la nueva diagramación y la política editorial de publicar un artículo (en este caso, el de Larré et al.) tanto en español como en inglés, a fin de ampliar su alcance y visibilidad. Esta estrategia bilingüe será una constante a partir de ahora.

Sin embargo, aquellos lectores que han seguido de cerca el desarrollo de nuestra revista habrán percibido un hecho: el bajo número de artículos, especialmente si se lo compara con el de otras publicaciones del ámbito de las ciencias humanas y sociales, y más aún si se consideran las de las ciencias básicas o aplicadas.

¿Por qué sucede esto? Creo que la explicación radica, en gran medida, en que el área que cubre nuestra publicación, que es la educación religiosa, adolece de la falta de profesionales en muchas de sus subáreas disciplinarias. En efecto, algunas de ellas, como la educación religiosa en la familia o la psicología de la religiosidad, no disponen de suficientes profesionales, en comparación con la catequesis o la EREC. Por otro lado, la investigación en el área de la educación religiosa no se ha desarrollado de un modo óptimo; de hecho, es escaso el número de investigadores dedicados a plantearse preguntas de fondo y que deseen responderlas por medio de indagaciones empíricas basadas en metodologías cuantitativas o cualitativas. No de modo profuso, encontramos también a quienes realizan lo que suelen llamar “ensayos”, aunque, por lo general, estos disten de ofrecer a cabalidad el rigor y la profundidad que exige ese formato.

Cabe preguntarse nuevamente: ¿y por qué ocurre esto? Creo que, al menos, hay dos razones: por una parte, porque la mayoría de los profesionales que se desempeñan en el área de la educación religiosa, salvo excepciones, no han recibido una formación siquiera moderada en metodología de la investigación. Y, por otra parte, porque los temas religiosos o del “espíritu” no se entienden como afines a la indagación racional;

para algunos, la sola idea de aplicar cualquier forma de “medición” a estos asuntos es un punto menos que sacrílego.

Muy por el contrario, me parece que, si los involucrados en el área de la educación religiosa se permiten ser más curiosos y se hacen o proponen preguntas relevantes; si buscan antecedentes teóricos y aplican de modo correcto sus estrategias metodológicas (entre las varias que existen); si discuten sus resultados y, junto con obtener conclusiones, proyectan los resultados en nuevas preguntas, la educación religiosa podrá basar sus lineamientos en datos verificados y avanzará del modo como hace tiempo se requiere.

Javier Díaz Tejo  
Editor



# Character education and virtues: A personalist pedagogical perspective

## Educación del carácter y virtudes: una perspectiva pedagógica personalista

Andrea Porcarelli,   
Universidad de Padua, Italia  
[andrea.porcarelli@unipd.it](mailto:andrea.porcarelli@unipd.it)

### ABSTRACT

The subject of character education has aroused increasing interest over the past decades, during which several specialised research centres have taken shape. As part of the awakening of interest in practical philosophy, extensive research on the ethics of virtues has been developed. There are some research centres, especially in the UK, which have linked character education and the development of virtues. A pedagogical framework that would be interesting to explore more deeply can be identified within the personalist approach, above all through the contribution of Thomas Aquinas. This paper develops the idea that Aquinas's moral doctrine on virtues can be the ideal theoretical foundation for the education of character in the personalist sense.

**Keywords:** character education, virtues, Thomas Aquinas, pedagogical personalism

### RESUMEN

*La educación del carácter ha despertado un interés creciente en las últimas décadas, durante las cuales se han conformado varios centros de investigación especializados. Como parte del despertar del interés por la filosofía práctica, se han desarrollado extensas investigaciones sobre la ética de las virtudes. Hay algunos centros de investigación, especialmente en el Reino Unido, que han vinculado la educación del carácter y el desarrollo de las virtudes. Un marco pedagógico que sería interesante explorar más profundamente puede identificarse dentro del enfoque personalista, sobre todo a través de la contribución de Tomás de Aquino. Este artículo desarrolla la idea de que la doctrina moral de Tomás de Aquino sobre las virtudes puede ser el fundamento teórico ideal para la educación del carácter en el sentido personalista.*

**Palabras clave:** educación del carácter, virtudes, Tomás de Aquino, personalismo pedagógico



## Introduction

For those involved in education, it is quite normal to be solicited by a multiplicity of concrete issues, sometimes dramatic, that are configured as real educational emergencies. We can mention, for example, alcohol and drug addiction, bullying and cyberbullying, school dropout, anxiety and depression, intolerance, violence, poor participation in social and civil life and the effects of the COVID-19 pandemic on the growth of children and adolescents.

Against this background, there is a risk of focusing on individual problems, leading to fragmented educational interventions that do not leave a deep mark on the growth of children and young people. Even the theoretical frameworks on which such educational interventions are based risk being sectoral and partial. Educational campaigns aiming at a few clear and limited objectives are not enough to change socially undesirable attitudes that can have deep roots.

For this reason, it is important to recover educational perspectives that take into consideration the human person as a whole or that at least offer a broader and more comprehensive vision of educational work. In the psychological field, for example, there is talk of *emotional intelligence* and *social-emotional learning* (Basu & Mermillod, 2011; Weissberg et al., 2015; Jones & Carter, 2020), which involve carrying out appropriate behaviours towards oneself and others based on specific skills, such as self-awareness, self-management, social awareness, relation skills and responsible decision making. In the pedagogical field, it is necessary to find even wider perspectives, which include the personal and responsible involvement of the growing person. The perspective of *personalised*

*education*, proposed by García Hoz (1988), has the goal of helping make students' personal freedom effective, thereby increasing each student's ability to lead their own life in such a way that it becomes a personal project (Pérez Guerrero & Ahedo Ruiz, 2020). Personalised education is characterised by its explicit conception of the human being as a person with a spiritual, free and intelligent nature who assumes their responsibilities in society (Porcarelli 2017). It differs from the paradigm of *holistic education* (Forbes, 2003; Mahmoudi et al., 2012; John, 2017; Miller, 2019), which is configured as an eclectic perspective that can accommodate different points of view but which easily finds a unifying key in New Age thinkers or in Edgar Morin's theory of complexity.

In this general context of increasing interest in the personal formation of children and adolescents, it is possible to deepen two perspectives directly linked to the moral dimension of education: *character education* and *virtue education*. These two approaches, which have interesting links between them, have regained strength since the final years of the twentieth century. This followed a period in which the themes of moral education were addressed through fundamentally relativistic approaches (Bernal et al., 2015), such as through the analysis of moral cases or by simply promoting tolerance towards any ethical perspective. The proposed path also intercepts with the recovery of practical philosophy, which began with the reflections proposed by Gadamer in the 1960s and found fertile ground in Anglo-Saxon culture (Berti, 2005; Cremaschi, 2005; Da Re, 2022). It is certainly worth mentioning the work of Alasdair MacIntyre (1988, 1999, 2007), who since the 1980s has proposed a renewed interest in practical philosophy, taking up

the perspectives of Aristotle and Thomas Aquinas and, in particular, deepening the theme of virtues (Darr, 2020).

This paper aims to outline a theoretical framework that connects some of the issues that emerge within *character education* with the rediscovery of virtues. It does this in the context of a personalist pedagogical perspective in which the thought of Aquinas plays an important role.

### Illuminating Character Education

The expression *character education* (CE) is used to indicate a specific psychopedagogical approach that has a long tradition, with its origins dating back to the early Greek philosophers. For example, Socrates wanted his students to be at the same time both smart and good. Plato and Aristotle deepened this reflection by identifying the main virtues that a smart and good man should possess. Theophrastus, a disciple of Aristotle, wrote a work explicitly dedicated to the different types of character. More recently, CE is linked to the reflections of Gordon W. Allport. He distinguishes between character and personality (Banicki, 2017), stating that the idea of character includes an ethical dimension. In the field of psychology, the contribution of Lawrence Kohlberg (1981) is important, who takes up the reflections of Piaget and applies them to the moral development of the individual (Snarey & Samuelson 2008), elaborating the model of *just community schools*.

The most authoritative author in terms of pedagogical reflection on CE in the North American world is Thomas Lickona (1991), who defines the concept of character in the following terms:

Character consists of operative values, values in action. We progress in our character as a value becomes a virtue, a reliable inner disposition to respond to situations in a morally good way. Character so conceived has three interrelated parts: moral knowing, moral feeling, and moral behavior. Good character consists of knowing the good, desiring the good, and doing the good. (p. 51)

CE is generally presented as a solution to a long list of social issues that affect young people who are in a state of moral decline. It consists of educating a good character from the ethical point of view, as it is impossible to educate without a specific framework of *paideia*. It is typical of the pedagogical approach to connect the descriptive and methodological aspects of education with those of a value type: every educator works so that the person being educated can become better, hopefully becoming a good person. In the American cultural context, there is a traditional distinction between moral education (ME) and CE (Arthur, 2014), as the expression ME originally indicated a religious (generally Christian) moral education, while the expression CE was used to indicate a more secular approach.

Today, this distinctive element does not seem particularly relevant, as while it is true that the CE movement, both in the USA and in the UK, does not explicitly refer to a religious faith, it is not difficult to find among its principles many elements of a vision of the person inspired by Christianity (Felini, 2021). In identifying the specificity of the CE pedagogical approach, the explicit reference to the virtues now seems more significant, which will be discussed in more detail later. The beginnings of the contemporary CE movement can be traced back

to 1992, when the Josephson Institute of Ethics<sup>1</sup> brought together in Aspen, Colorado, a group of 30 scholars, educational leaders, politicians and experts on North American ethics (including Lickona himself). The result was the Aspen Declaration, which provided the eight guiding principles for CE, the third of which can be considered the heart of the whole movement's programme: "People do not automatically develop good moral character; therefore, conscientious efforts must be made to help young people develop the values and abilities necessary for moral decision-making and conduct" (Josephson Institute of Ethics, 1992).

In the following year, two organisations were formed that promote the most common CE programmes in the USA: the Character Counts Coalition (CCC) and the Character Education Partnership (CEP). The first is an emanation of the Josephson Institute of Ethics and has developed the programme called Character Counts! which is based on *six pillars of character*: trustworthiness, respect, responsibility, fairness, caring and good citizenship. To start a character education programme, you are encouraged to buy a Character Counts! kit that includes lesson plans, stickers, activity plans and various other classroom items. A typical feature of this CE programme is its emphasis on methodological aspects and their effects in terms of changing student behaviour.

The CEP's approach is based on 11 principles (Lickona et al. 2007) that schools and other groups can use to plan CE initiatives and evaluate the available CE programmes: (1) It promotes core ethical values and supportive performance values as the

foundation of good character; (2) it defines character comprehensively to include thinking, feeling and behaviour; (3) it uses a comprehensive, intentional and proactive approach to character development; (4) it creates a caring school community; (5) it provides students with opportunities for moral action; (6) it includes a meaningful and challenging academic curriculum that respects all learners, develops their character and helps them succeed; (7) it strives to foster students' self-motivation; (8) it engages the school staff as a learning and moral community that shares responsibility for CE and attempts to adhere to the same core values that guide the education of students; (9) it fosters shared moral leadership and long-range support of the CE initiative; (10) it engages families and community members as partners in the character-building effort; and (11) it assesses the character of the school, the school staff's functioning as character educators and the extent to which students manifest good character. These principles are criteria for planning a CE programme and recognising the achievements of schools (Berkowitz et al., 2020).

Particularly interesting is the CE model developed by the University of Birmingham's Jubilee Centre for Character & Virtues, founded in 2012 by James Arthur. This approach explicitly links CE with the Aristotelian and Christian conceptions of the virtues and will be discussed in more detail later. Also notable is the Narnian Virtues project, active at the University of Leeds,<sup>2</sup> which aims to educate character and virtues through engagement with the *Narnia* novels of C. S. Lewis.

<sup>1</sup> This is a non-profit organisation based in Los Angeles, California, founded by Michael Josephson in 1987. For more information, see the website: <https://charactercounts.org/>. Accessed 8 July 2023.

<sup>2</sup> For more information, see the website: <https://narnianvirtues.leeds.ac.uk/>. Accessed 8 July 2023.

The centres involved in CE are very active in creating innovative teaching practices (Felini 2021), which encompass not only training activities but also care for interpersonal relationships, the school environment, democratic participation in school life, the promotion of voluntary activities and *service-learning* projects. Many schools participating in CE programmes have conducted parental and family involvement initiatives. This attention to the relational atmosphere is a focal point for all character educators, with a special emphasis on the idea of a school *ethos*. *Ethos* is an elusive concept, and it is difficult to focus on its specific meaning for the purposes of analysis and discussion (Arthur 2014).

### The revival of practical wisdom and virtues in the 20th century

Virtue ethics is one of the oldest ethical theories in the western and non-western traditions of thought, deriving from ancient Greek philosophy (Socrates, Plato and Aristotle) and Chinese philosophy (Confucius). Moreover, as a central doctrine of Christianity (Thomas Aquinas), virtue ethics remained a dominant ethical theory in western moral philosophy until the Enlightenment. However, it “was overshadowed by the emergence of the rule-based approaches to ethics during the nineteenth century (Kantianism or Deontology), which emphasized rules or duties and utilitarianism, which looks at consequences of acts” (Papouli, 2018, p. 923). The revival of practical philosophy (Berti, 2005) began with some reflections by Gadamer in *Truth and Method* (2004), originally published in 1960, and with Elizabeth Anscombe’s (1958) paper on “Modern Moral Philosophy.” Anglo-American philosophy has played a considerable

role in the diffusion of the virtue ethics perspective as an alternative to deontological and utilitarian approaches. Virtue ethics theory became popular in the 1980s thanks to the philosophers Philippa Foot (*Virtues and Vices*, 1978) and Alasdair MacIntyre (*After Virtue*, 1981). Rules and duties always remain important points of reference, but the virtue ethics approach also considers the attitudes internalised by the subject, which is very important, especially from the pedagogical point of view.

First published in 1981, MacIntyre’s work suggested developing an approach that could overcome the impasse in contemporary ethical debates through research based on Aristotle’s conception. The research of MacIntyre continued over the next three decades, so much so that in the third edition of *After Virtue* (2007), he consciously reread the thought of Aristotle in the light of that of Aquinas (2007):

When I wrote *After Virtue*, I was already an Aristotelian, but not yet a Thomist, something made plain in my account of Aquinas at the end of chapter 13. I became a Thomist after writing *After Virtue* in part because I became convinced that Aquinas was in some respects a better Aristotelian than Aristotle, that not only was he an excellent interpreter of Aristotle’s texts, but that he had been able to extend and deepen both Aristotle’s metaphysical and his moral enquiries. (p. X)

The reflection of MacIntyre is not presented as *Thomist* in the strict sense but rather as an itinerary that follows a *bottom-up* path, starting from a first definition of virtue that is connected to the values internal to practices. Thus, “a virtue is an acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us to achieve those goods which are internal to practices and the lack of which effectively



prevents us from achieving any such goods” (MacIntyre, 2007, p. 191). The key idea that allows us to overcome the limits of this first definition (which connects the concept of virtue to socially codified practices) is of an Aristotelian–Thomist derivation: “without an overriding conception of the telos of a whole human life, conceived as a unity, our conception of certain individual virtues has to remain partial and incomplete” (p. 202). The theoretical proposal of Aquinas is more radical, as he considers the cardinal virtues as an integral part of a path of life oriented towards the ultimate goal of man, that is, beatitude. In any case, the reference to the telos of a whole human life allows MacIntyre to make explicit the ethical value of the virtues:

The virtues therefore are to be understood as those dispositions which will not only sustain practices and enable us to achieve the goods internal to practices, but which will also sustain us in the relevant kind of quest for the good, by enabling us to overcome the harms, dangers, temptations and distractions which we encounter and which will furnish us with increasing self-knowledge and increasing knowledge of the good.... We have then arrived at a provisional conclusion about the good life for man: the good life for man is the life spent in seeking for the good life for man, and the virtues necessary for the seeking are those which will enable us to understand what more and what else the good life for man is. (2007, p. 219)

Today, there is a wide range of approaches that fall under the heading of virtue ethics. Each of them places emphasis on certain different characteristics, but there may also be common elements, as has been analysed by several scholars (Oakley, 1996; Carr et al., 2016). The inevitable reference point for all is the thought of Aristotle, as “Aristotle was the first to

look at virtues as part of human nature and take a scientific approach to explore and better understand their role in the people’s personal and social well-being” (Papouli, 2018, p. 4).

The theoretical hypothesis that is argued here is that in the context of the recovery of traditional philosophical doctrines on virtues, the doctrine of Thomas Aquinas can find a privileged space in a personalist pedagogical perspective.

### The rediscovery of Thomas Aquinas in pedagogical personalism

The personalist movement took shape in the 1930s around certain French intellectuals as a cultural response to the great human, political and social crises that characterised that era. Personalism is a philosophical, political, cultural, and pedagogical worldview that represents more than one school; thus, it is correct to speak of many personalisms. In addition to distancing itself from all materialistic systems of thought and the opposing political views of individualism and collectivism, personalism offers the person (with its inalienable dignity, communal telos, and mystery) as the normative standard by which interpersonal relationships, intrapersonal activities and political structures can be improved and judged. It emphasises the uniqueness and inviolability of the human person, as well as the person’s essentially relational and social dimension. Among the authors who have been sources of inspiration for personalism is certainly Thomas Aquinas, who explicitly inspired Maritain’s thought. In those same years, the thought of Aquinas was also recovered in the pedagogical field, thanks to its explicit quotation in the encyclical *Divini illius magistri* of Pope Pius XI (Porcarelli, 2018).

Particularly interesting are several Italian pedagogists, including Mario Casotti (1931), the author of a text on the pedagogy of Aquinas that inspired his disciples Gesualdo Nosengo and Aldo Agazzi. Among the Italian pedagogists who elaborated their reflections based on the thought of Aquinas, we should remember Gino Corallo, whose pedagogical vision is based on Aquinas's text, to which he attributes a *foundational* role. This is the definition of education quoted by Pius XI from the *Supplement*<sup>3</sup> to the Third Part of the *Summa Theologiae* (q. 41): “Non enim intendit natura solum generationem proles, sed traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est status virtutis.” The formal unity of the notion of education results from the substantial unity of the human person and is a necessary condition for the unity of pedagogy as science. It is thus important to emphasise that education is a well-defined kind of human beings' form of formation. Education is precisely the formation of the usual capacity to act fairly with freedom, which is the intentional process that tends to form ordered habits of moral life in the pupil, ensuring as much as possible the pupil's possession of a wide and full freedom and the right and quick use of it (Corallo, 1951). This definition of education, based on the reflection of Aquinas, emphasises in a particular way the final clarification that we find in Aquinas's definition: “qui est status virtutis.” This

close link between education and virtue is the focus of this paper.

Recently, personalism has developed in the direction of a mosaic of concepts, ranging from spiritualism, Christian existentialism and liberation theology to neo-Thomism. In Italy, there took place a discussion between Marcello Peretti and Giuseppe Catalfamo (1971), which contributed to the awareness that there are different ways of framing the *person* category in pedagogy. Spanish pedagogical personalism finds a very authoritative point of reference in Víctor García Hoz, founder of the Sociedad Española de Pedagogía in 1949. His pedagogical approach is called *personalised education* (*educación personalizada*), which is also the title of a volume released in its first edition in 1967 and constantly updated by the author until the eighth edition (García Hoz, 1988). The use of the term *personalised* is consciously detached from the meaning that it assumes in the Anglo-Saxon tradition (in which it is attributable to the idea of *customisation*, which is typical of the marketing world) to indicate an educational vision based on the human person as a unique, unrepeatable being of extraordinary dignity (Pérez Guerrero & Ahedo Ruiz, 2020). The human person, as an intelligent and free subject, is characterised by autonomy, that is, by the ability to direct oneself in individual choices and give orientation to one's whole life. The main purpose of personalised education is to foster this autonomy and accompany the person in developing their own life plan. The educational relationship is based on an authentic personal relationship grounded in love, which is to be realised in a convivial educational environment: an educational community. Gonzalo Jover Olmeda has devoted his attention to the aspect whereby education takes place between two

<sup>3</sup> Aquinas left the Third Part of *Summa Theologiae* unfinished, and it was Fr. Reginaldo from Piperno who completed the *Summa* by compiling a Supplement based on Aquinas's youthful writings. The text, strictly speaking, is spurious, but Pius XI and Corallo are quoting him as Tommasian, and we will also do so here.

The quotations from Thomas Aquinas are given in Latin. The text is derived from the Leonine critical edition found at the site [www.corpusthomicum.org](http://www.corpusthomicum.org). The classical method of quotation used by scholars of Aquinas is followed, along with the most common abbreviations.

apparently divergent loving forces (Jover, 1991): *eros* and *agape*. The desire and determination to reach educational goals represent the dimension of *eros*, while the educational relationship understood as a personal encounter based on love represents the dimension of *agape*.

In recent times, several Polish authors have proposed reflections on pedagogists who explicitly refer to the thought of Aquinas, sometimes passing through the reflections of Karol Wojtyła (John Paul II). Some Polish thinkers belong to the thought movement identified as Consistent Thomism, established by Mieczysław Gogacz (Lipski, 2021). The anthropology and ethics of Aquinas provide the philosophical basis for defining *what* a human being should become, and pedagogy identifies the operating principles that govern the actions that constitute the way of obtaining the improvements recommended by ethics. At the centre of a personalist pedagogy inspired by Aquinas is the Thomist vision of the person:

*Person* is the name for that which is most perfect in the whole of nature, namely, independent existence (*subsistens*) in rational nature (*Summa Theologiae* I, q. 29, a. 3). He adds that this self-existence is of great dignity, which is why every individual of rational nature is referred to by the name “person” (*Summa Theologiae* I, q. 29, a. 3, ad 2). Mieczysław Gogacz thus defines a person as a rational being who also loves. Such an approach points to three aspects of the person: the establishment of a relation, rationality and the freedom resulting from this rationality for which the subject in the person is his or her will as the rational power to decide. (Lipski, 2021, pp. 181-182)

The main task of pedagogy in the view of *consistent Thomism* is to improve our ability to relate to truth

and the good. Pedagogy thus has as its object the principle of choosing actions that improve the intellect and the will. Paweł Kaźmierczak’s reflection is also interesting, reworking in a pedagogical sense the personalism of the Austrian philosopher Josef Seifert, starting from the awareness of the metaphysical foundation of the dignity of the person: “His axiological dimension of personal dignity can be expressed as *transentelechy*. The person is a *transentelechy* rather than *entelechy*, because her deepest being is transcendent and consists in conforming itself to the truth and the good for their own sake” (Kaźmierczak, 2017, pp.148-149). All the dimensions of the human person (intellect, will and emotions) are encompassed within education, each with characteristics that relate to the Thomist vision.

From the point of view of the operating style of those who educate, this approach emphasises that love plays a tremendous role in education and in the improvement of persons: “it gives to the person who is being loved a spiritual ‘home’ and ‘shelteredness’; it extends to him a credit of trust which inspires a positive self-confidence and goodness” (Kaźmierczak 2017: 157). Explicit in its reference to Aquinas is the pedagogical realism of the Dominican friar Jacek Woroniecki: “personalistic education means that a human being, i.e. an individual, who is unaware of their objectives and tasks, should be transformed into an independent personance who is able to use all their skills properly and consciously” (as cited in Chrost, 2020, p. 72). Woroniecki’s pedagogical realism pays attention to the education of will, feelings and reason, and making our own decisions concerning individual development and its fulfilment is the end point of the educational path, as it is in a specific action that our human nature is revealed. In other words, the “transition from the



personality to the personence shows the dynamics of personalistic education and the possibility of human development” (Chrost, 2020, p. 74).

## Improving human action between habitus and virtues

The whole educational process involves the formation of skills. What makes a skill so important is that it accelerates and facilitates our behaviour and saves our living energy. A skill is a kind of condensed or capitalised experience that gives us the ability to make a resolution that, in certain circumstances, is the most adequate for the objective and conditions. The skills acquired in the process of education are to lead us to independence, self-education, and self-upbringing.

Thomas Aquinas uses the very wide category of *operating habit*, which embraces operational skills, attitudes of knowledge and ethical virtues. Operational habits that are ordered to the knowledge of truth can, in a broad sense, be called virtues, as they work for a good that is adequate to human nature. These habits of the mind are traditionally called the *intellectual virtues*. These are properties of mind through the correct exercise of which one may come to a proper account of reality. These properties are *intelligence (intellectus)*, *science (scientia)* and *wisdom (sapientia)*. Intelligence is the disposition of the mind for intuitive knowledge, starting with the first principles (e.g., the principle of non-contradiction) that do not need to be demonstrated. Science (in the Thomist conception) is the ability to know in an orderly and systematic way through rigorous demonstration. Wisdom (which Aquinas calls *sapientia* and the Greeks *sophia*) is a dianoetic virtue that drives the mind to consider the supreme

principles and the ultimate causes of what it is possible to know.

On this basis, it is possible to formulate the definition that Aquinas proposes for the ethical virtues in the strict sense: “*virtus humana, quae est habitus operativus, est bonus habitus et boni operativus*” (*Summa Theologiae*, I-II, q. 55, art. 3, c). In this regard, Austin (2017, p. 59) notes that “in strict Aristotelian fashion, Aquinas has identified virtue’s genus (habit), its more general difference (operative habit), and the specific difference that ultimately constitutes virtue as virtue (good operative habit).” This makes it possible to determine more clearly what operative powers humans can subject to properly virtuous habits. These are the operational powers that are not determined “*ad unum*” and that in some way are related to a conscious rationality, leading to actions that can be the subject of voluntary choice.

Aquinas identifies three necessary conditions for a power of the soul counting as the subject of a virtue. First, since a virtue is an operative habit, its subject must be a power or capacity for operation (I.II 56.1c). Second, since a virtue is necessary only where a power can be disposed either well or badly to its operation, its subject must be a power that exists with some indifference or indeterminacy (49.4c). Finally, if the form of human virtue is the rational good, then only those powers that are potentially rational will qualify as subjects (61.2c). In sum, to be virtue’s subject, a power must be operative, indeterminate, and potentially rational. (Austin, 2017, p. 132)

The anthropological presupposition of these statements of Aquinas is that humans are not condemned to be slaves of emotions, impulses and desires; instead, what Plato describes in *Phaedrus*

through the myth of the winged chariot can happen. The charioteer can either ride the most docile horse or hold the rebel horse in check. Our spiritual organism (the human soul) has an intrinsic unity, and it is possible to think of an *intelligent direction* that it can have in terms of itself. As for the relationship between the appetitive powers that are the seat of the emotions and the rational soul, Aquinas takes up the Aristotelian doctrine whereby reason rules the irascible and concupiscible through a politic authority rather than in a despotic way. “Aquinas says reason’s rule over the sensitive appetite is politic, not despotic, because the lower power *resists* reason, inasmuch as we sense or imagine something pleasant that reason forbids, or unpleasant that reason commands” (Austin, 2017, p. 140).

The idea of a political domination over the emotional sphere and of a wise and intelligent direction in one’s inner life have an evident and explicit pedagogical value that represents the heart of the reading that is proposed here. Reason should be *authoritative* rather than *authoritarian*, and this is also the style of educational action.

### The four cardinal virtues as a *paideia* for the ethical life

Aquinas teaches that every virtue is attached to a power or faculty in the human person. The four main operational powers that can deal with moral life (i.e., actions that involve free and responsible choices) are the intellect, the will, the concupiscible appetite and the irascible appetite. The four cardinal virtues correspond to these four aspects of the person: prudence orders the intellect, justice orders the will, temperance orders the concupiscible appetite, and fortitude orders the irascible appetite (Pieper, 1966):

Harum autem quatuor virtutum prudentia quidem est in ratione, iustitia autem est in voluntate, fortitudo autem in irascibili, temperantia autem in concupiscibili; quae solae potentiae possunt esse principia actus humani, id est voluntarii. (Thomas Aquinas, *Quaestiones disputatae de virtutibus*, q. 5, art. 1, resp.)

*Prudence* improves the practical intellect to transform our knowledge of reality to accomplish the good in the concrete circumstances in which actions take place. It is the most important of the cardinal virtues, as it connects a lucid knowledge of reality with the ability to identify possible morally correct choices in the changing concrete situations in which the moral life of every person takes place. Aristotle calls it *phronesis*, but we can also link it to what the Bible identifies through the name of *wisdom*. Aquinas considers the virtue of prudence as the *proximate rule* of moral actions:

General principles of morality need to be applied wisely to a situation; by themselves they are not the rule. Only the virtue of prudence, which takes these general principles from *synderesis* and applies them here and now, can serve as the proximate rule of morality... Only the wise agent in situ can determine what is to be done here and now; there is no way of knowing this in advance, except in broad outlines. (Austin, 2017, p. 48)

Cultivating prudence, from the educational point of view, means making children accustomed to reflecting on their actions and wondering whether they have done or are about to do the right thing. The criteria for understanding what is good to do and what is good to avoid will initially be provided by adults (parents, educators and teachers) until children become able to independently search

for reasons why an action is to be done or to be avoided.

*Justice* orders the will to seek the good. This is done not only for ourselves but also to establish a balanced relationship with others, giving to each their due. Justice is articulated in a series of virtues linked to it, such as equity, gratitude, mutual respect and respect for authority. In other words, all correct and desirable attitudes in interpersonal relationships can be traced back to the virtue of justice, and it is possible to instil in children correct attitudes that fall within the scope of this virtue. Teachers are training their students in the virtue of justice whenever they ask them to be composed and silent during lunch, to wait their turn to speak, to avoid all forms of violence and intolerance, or to make kind gestures towards others.

*Temperance* orders the concupiscible appetite by moderating the legitimate desires, which mainly concern the created goods of food, drink and sex but more generally can be applied to everything a person does under the impulse of a desire. Today's children are used to having everything, and all too often, their desire becomes a *command* for those who take care of them. Accustoming children to defer the fulfilment of desires is the first step to educating children in the virtue of temperance. Moreover, the very fact of waiting for their turn during canteen service is connected both to the virtue of justice (all children have the same right to be served) and to that of temperance (everyone can wait their turn without making a drama). A misunderstanding in which one can fall is to confuse the virtue of temperance with the purpose of opposing and eliminating passions, which is proper to Stoic ethics. Aquinas's perspective is different:

Aquinas does not advocate the elimination of passion, only its right ordering. Temperate restraint, then, is nonrepressive and informs desire rather than extinguishing it.... Aquinas distinguishes strongly between the restraint of temperance and that of continence or self-control. The mode of self-control is to restrain by *resisting* desires; the mode of temperance is to restrain by *moderating* desires. (Austin, 2017, p. 7)

*Fortitude* orders the irascible appetite to work in favour of achieving difficult and worthy ends by enabling hope, anger, and courage. "The notion of a 'worthy end' is essential to fortitude as a virtue because fortitude is only praiseworthy if it aligns with justice. That is, if one struggles bravely for something which is not actually good, then he is a fool, lacking sense and virtue" (Daum, 2020, p. 295). It is possible to provide childhood education in the virtue of fortitude through a multitude of small exercises involving children's endurance of fatigue and difficulties and their exercise of constancy in respecting their duties. The essential aspect is that their efforts and sacrifices are always explicitly linked to noble and worthy goals.

The cardinal virtues, considered as a whole, can be understood as the *paideia* of ethical life:

Cardinal virtues are, in other words, the perfections of the intellect, the will and the sensual powers, thanks to which a specific person discovers the path of good in the complicated circumstances of daily life more efficiently, quickly, easily and, finally, follows this path. (Horowski, 2020, p. 450)

It is useful to specify that there is a close relationship between the different virtues in the sense that they constitute a sort of *spiritual organism* that can

be considered vital and healthy if all its parts are adequately formed, including with regard to the ultimate goal of virtuous action. Virtue's ultimate final cause, for Aquinas, is the overall end of the whole of human life, which he identifies with beatitude: "the virtues in this conception are qualities that ensure our lives go well as a whole by orienting us to the real, as opposed to the merely apparent or illusory, end of life" (Austin, 2017, p. 151). Actions that seem to be inspired by some of the virtues but do not tend correctly towards the true ultimate goal of human life are not really virtuous. A criminal, for example, can be apparently temperate if they decide not to drink alcohol before a robbery with the aim of being more lucid and possibly being able to escape in a car. Such behaviour, however, cannot be considered as an exercise in the virtue of temperance, not only because robbery opposes the virtue of justice but also because all of these actions are formally unjust. Aquinas speaks of counterfeit virtue (*falsa similitudo virtutis*):

Each virtue will have its objective matter, its target, and its characteristic mode by which the target is attained. For example, temperance is about the concupiscible appetite for pleasant things; its target is what meets the need of human life; its mode is moderation. When it comes to specifying a particular virtue, how important is it to identify its twofold end (its target and the overall end)? When a habit is rightly ordered to the overall end of human life, then it is specified as a moral virtue, as distinct from a vice (which is oriented to a bad end), from an "art" (which is oriented to some particular good), or an intellectual virtue (which is oriented to some aspect of the true). However, the overall end does not distinguish one moral virtue from any other, since it is a common end that they all share. The proximate p. end or target, however,

will be specific to each particular moral virtue. (Austin, 2017, p. 153)

## The paideia of virtues for character education

The idea that is stated here is that an approach to the virtues can be a valid point of reference for character education, but it is important to clarify the perspective through which we approach the virtues. Educational programmes based on virtues are not lacking in either the USA or the UK; however, they involve a risk of excessive uncertainty (Smith 2022). Virtue-based CE presents long lists of attitudes and traits of character deemed desirable, but they are chosen in ways that are, to say the least, variable.

The most recent government advice, *Character Education Framework Guidance* (Department for Education, 2019), appears at first sight to celebrate the teaching of character virtues, listing the examples of respect, truthfulness, courage and generosity (p. 4 para. 7) and courage, honesty, generosity, integrity, humility and a sense of justice (p. 7 para 14)... Why might one school focus on humility and generosity, say, while another school does not? Is generosity particularly needed in Leeds, perhaps, but not in Manchester, while humility is just the thing for the children of rural Somerset but not those of Sheffield? What evidence could there be either for or against this? The proliferation increases. Short "case studies" of 15 schools take up pages 19–27 of Annex B. Among them these schools claim to focus on 25 particular virtues of character. The degree of variation is considerable, and often total. (Smith, 2022, p. 890)

This problem was already clearly highlighted by Alasdair MacIntyre, who, starting from a historical analysis, emphasised the following:

There are just too many different and incompatible conceptions of a virtue for there to be any real unity to the concept or indeed to the history. Homer, Sophocles, Aristotle, the New Testament, and medieval thinkers differ from each other in too many ways. They offer us different and incompatible lists of the virtues. (MacIntyre, 2007, p. 181)

Today, the sense of bewilderment that is taking shape in the face of the variety and irreconcilability of the different lists of possible virtues is even stronger. Anyone who places themselves within a sociological perspective or conducts an analysis of cultural phenomena can probably limit themselves to noting this irreconcilability, possibly studying its forms and reasons. Those who place themselves in a pedagogical perspective and set themselves educational goals have a more complex approach.

The whole educational journey, especially from a personalist perspective, has as its aim the attainment of the fullness of our capacity to act as a human person, use our intelligence critically and independently, and act responsibly with freedom. An integral part of this journey, as Corallo (1951) observes, is the progressive acquisition of those virtuous habits that will allow the right and expeditious use of freedom in doing good (and fleeing evil).

Designing paths of CE through virtues for school students entails the need to move two educational levers. On the one hand, an explicit moral education path is needed, which allows students to have awareness not only of what is right or wrong but also of the type of person they need to be to behave as is right. The classical doctrine on the cardinal virtues offers a *paideia* for a moral education centred on virtues that can benefit from edifying narratives (taken from children's literature) or even narratives

that represent *critical incidents* useful for activating reflection on the lack of some virtues. On the other hand, for an authentic education in the virtues, a community is necessary in which it is possible to exercise the virtues and in which reflective analysis on their exercise is facilitated. School is a place, both physical and social, where young people meet real individuals who do not belong to their family circle, which creates a multiplicity of situations in which it is necessary to implement virtuous behaviours:

When deciding to help schoolmates learn, they must demonstrate the cardinal virtue of prudence, in managing their time; justice, i.e. readiness to fulfil their obligations towards that person and other people... or towards the school; and temperance, when helping the schoolmates requires, for example, giving up the pleasure of playing with friends.... The decision to overcome stereotypes is always accompanied by the danger to be misunderstood by friends and consequently experiencing isolation. Therefore the virtue of courage is needed to establish a relationship with someone who is marginalised. Repeating similar decisions on a daily basis leads to the formation of specific character traits: justice, temperance and courage, or alternatively injustice, the pursuit of pleasure without heeding the welfare of others, and fearful conformism. (Horowski, 2020, pp. 452-453)

For this to happen, it is important to consider the school not only as the place where students are trained but also as a real educational community whose main purpose is to educate through culture (Porcarelli, 2021). The presentation of the cardinal virtues as a framework offers students a coherent set of elements that are desirable to acquire in their own character, and reflection on what happens at school (and not only at school) becomes an opportunity to



reflect on the virtues, starting from students' own experiences of life. In this process, the involvement of parents and families can be extremely useful, as the behaviours implemented at school should reflect those that take place in the family and vice versa.

Among the programmes that closely link character education and virtue, the Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools and the Narnian Virtues curriculum should be mentioned. The Jubilee Centre project (University of Birmingham) is openly neo-Aristotelian and has a deliberately flexible structure, allowing different organisations and institutions to adapt it to their moral vision. The Jubilee Framework presents four building blocks of character: intellectual virtues, moral virtues, civic virtues and performance virtues. This is a very clear scheme from the didactic point of view, which –reread in the light of the reflections of Aquinas– is placed *upstream* of the distinction between operational powers in general and moral virtues in the strict sense. Particularly interesting is the addition in the same scheme of practical wisdom (*phronesis*), which “is the integrative virtue, developed through experience and critical reflection, which enables us to perceive, know, desire and act with good sense. This includes discerning, deliberative action in situations where virtues collide” (The Jubilee Centre for Character & Virtues, 2022, p. 9). This is a very flexible scheme, which, while resonating with the Aristotelian vision, can give space to several possible *lists* of virtues. Interestingly, the working methodology takes up the Aristotelian doctrine that virtues are acquired through the conscious exercise of the acts that characterise them:

Character virtues can be... Caught... through a positive school community, formational relationships, and a clear ethos. Taught...

through the curriculum using teaching and learning strategies, activities, and resources. Sought... through chosen experiences that occur within and outside of the formal curriculum. (The Jubilee Centre for Character & Virtues, 2022, p. 12)

Even more interesting is the *Narnian Virtues* curriculum (University of Leeds), which links together the methodological intuition of teaching virtues through literature with a vision of virtues that takes up and integrates the cardinal virtues. The literary texts used in this curriculum are three novels by C. S. Lewis: *The Lion, The Witch, and The Wardrobe* (1989a), *Prince Caspian* (1989b) and *The Voyage of the Dawn Treader* (1989c). These literary texts are used as catalysts for virtues, and a rich set of methodological tools is provided for each of these three novels, including a *Teacher Handbook*, a *Student Workbook* and a *Character Passport* (to involve families). The Narnian Virtues curriculum was initially structured around 12 Narnian virtues (Pike et al., 2015, p. 77) that were subsequently merged to six, which are those currently presented in the handbook/workbook. The six Narnian virtues are as follows (Pike & Lickona, 2017, p.16-7): *wisdom* (the habit of exercising good judgement; being able to see what is true and good and choosing the best course of action), *love* (the habit of acting selflessly for the good of another, without seeking recognition or reward; love includes forgiveness and gratitude), *integrity* (the habit of being true to ourselves and truthful with others; standing up for moral principles and following our conscience), *fortitude* (the habit of doing what is right and necessary in the face of difficulty), *self-control* (the habit of self-restraint; the mastery and moderation of our desires, emotions, impulses and appetites) and *justice* (the habit of treating

everyone with equal respect and fairness; fulfilling our responsibilities).

From a comparison between the six Narnian virtues and the four cardinal virtues of Aquinas, the four cardinal virtues are sometimes proposed with the same name (justice and fortitude) and sometimes with different names (wisdom corresponds to prudence, self-control to temperance). The two virtues that are added are *love* (which highlights the specific characteristics of Christian love) and *integrity*, which represents the consistency that is always necessary in the exercise of all the virtues. In Aquinas, there is no need to introduce –among the cardinal virtues– a specific virtue that refers to love (implicitly understood in the Christian sense), as this function is carried out at a higher level by the theological virtues (faith, hope and charity) and the infused cardinal virtues. However, the choice made by the academics at the University of Leeds is interesting, as it enables the recovery of some human aspects of Christian love and proposes these as humanly positive behaviours (virtues) even for non-Christians.

## Conclusions

Our culture and our society are at the centre of a real educational paradox. On the one hand, many people are asking educational institutions and schools to take charge of a social education of citizens that is also a moral education. Some attitudes deemed desirable, such as honesty, responsibility, respect and tolerance, are good, socially approved habits

which could fully enter into a virtuous character education. On the other hand, today's culture is profoundly relativistic from an ethical point of view, and sometimes positions emerge that are even *hostile* towards any educational approach based on universal values. How can we get out of this paradox?

The thesis that is supported here is that it is necessary to make clear and explicit choices, proposing an education of the character based on the virtues that cannot but be inspired by a *paideia*. A *paideia* based on openly religious values could hardly be shared in a multicultural society, where the issue of religious teachings in schools is the subject of strong debate (Porcarelli, 2022). The proposal for a *paideia* of virtues based on the thought of Aristotle and Thomas Aquinas, while certainly close to Christian culture, is a philosophical –we could even say *secular*– proposal. In all his works, Aquinas himself was very careful to distinguish between what could be affirmed based only on rational arguments and what had to be based on truths of faith. The *paideia* of the cardinal virtues presented here is a rational proposal based on a philosophical vision (that of personalism) on which believers and non-believers can agree. It is not taken for granted that this agreement will be there, but it is interesting to at least attempt to spread –following the example of what the Universities of Birmingham and Leeds have done– an educational approach that can be evaluated on the basis of facts by those who agree to experience it, as we hope to show in future studies and research.

## References

- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33, 1-19.
- Arthur, J. (2014). Traditional approaches to character education in Britain and America. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 43-60). Routledge.
- Austin, N. (2017). *Aquinas on Virtue: A causal reading*. Georgetown University Press.
- Banicki, K. (2017). The character–personality distinction: An historical, conceptual and functional investigation. *Theory & Psychology*, 27(1), 50-68. <https://doi.org/10.1177/0959354316684689>
- Basu, A., & Mermillod, M. (2011). Emotional intelligence and social–emotional learning: An overview. *Psychology Research*, 1(3), 182-185. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2011.03.004>
- Berkowitz, M. W., Lickona, T., Nast, T., Schaeffer, E., & Bohlin, K. (2020). The eleven principles of effective character education: A brief history. *Journal of Character Education*, 16(2), 1-10. <https://www.infoagepub.com/jrce-issue.html?i=p5f53bd313da15>
- Bernal, A., González-Torres, M. C., & Naval, C. (2015). La educación del carácter: Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4(6), 35-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155227>
- Berti, E. (2005). Saggezza o filosofia pratica? *Etica & Politica / Ethics & Politics*, 7(2), 272-284. <https://philpapers.org/rec/BERSOF>
- Carr, D., Arthur, J., & Kristjánsson, K. (Eds.). (2016). *Varieties of virtue ethics*. Palgrave Macmillan.
- Casotti, M. (1931). *La Pedagogia di S. Tommaso d'Aquino: Saggi di pedagogia generale*. La Scuola.
- Catalfamo, G. (1971). *Personalismo senza dogmi*. Armando.
- Chrost, M. (2020). Mans education in the perspective of personalistic anthropology and realistic pedagogy of Fr. Jacek Woroniecki. *Roczniki Pedagogiczne*, 12(1), 67-80. <https://doi.org/10.18290/rped20121-6>
- Corallo, G. (1951). *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*. SEI.
- Cremaschi, S. (2005). L'etica delle virtù: commenti a Berti. *Etica & Politica / Ethics & Politics*, 7(2), 293-306. <http://hdl.handle.net/10077/5351>
- Da Re, A. (2022). Filosofia pratica o etica delle virtù? In R. Bassi, C. Ravazzolo, G. Tomasi (Eds), “...sed intelligere”: *Studi in onore di Franco Biasutti, Biasutti* (pp. 411-426). CLEUP.
- Darr, R. (2020). Virtues as qualities of character: Alasdair MacIntyre and the situationist critique of virtue ethics. *Journal of Religious Ethics*, 1(48), 7–25.
- Daum, A. (2020). Virtue and the happiness of persons. *Studia Elckie*, 3(22): 287–298.
- Felini, D. (2021). Educazione morale scolastica: l'approccio della Character education. *Studium Educationis*, 1(22), 6–16.
- Foot, P. (1978). *Virtues and vices and other essays in moral philosophy*. University of California Press.



- Forbes, S. (2003). *Holistic education: An analysis of its ideas in nature*. Foundation for Educational Renewal.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. Crossroad. (Original work published 1960)
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada* (8th ed.). Rialp.
- John, P. J. (2017). Holistic approach in education: An overview. *International Journal of Research in Social Sciences*, 4(7), p. 346–353.
- Jones, K., & Cater, M. (2020). An investigation of principals social and emotional learning beliefs and attitudes. *The Qualitative Report*, 25(8), 3204–3223.
- Josephson Institute of Ethics. (1992). *The Aspen Declaration*. <https://charactercounts.org/history/>. Accessed 8 July 2023.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relación personal*. Herder.
- Horowski, J. (2020). Christian religious education and the development of moral virtues: A neo-Thomistic approach. *British Journal of Religious Education*, 4(42), 447–458.
- Kaźmierczak, P. (2017). Pedagogical implications of Josef Seiferts adequate personalism. *Espiritu*, 153(66), 145–161.
- Kohlberg, L. (1981). *The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Lewis, C. S. (1989a). *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Collins. (Original work published 1950)
- Lewis, C. S. (1989b). *Prince Caspian*. Collins. (Original work published 1951)
- Lewis, C. S. (1989c). *The Voyage of the Dawn Treader*. Collins. (Original work published 1955)
- Lickona, T. (1991). *Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2007). *CEPs eleven principles of effective character education*. Character Education Partnership. <https://eric.ed.gov/?id=ED505086>. Accessed 8 July 2023.
- Lipski, D. (2021). Thomistic theory of person and the foundations of Mieczyslaw Gogacz pedagogy. *Journal of Security and Sustainability Issues*, 11: 179–186.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose justice? Which rationality?* Duckworth.
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues*. Duckworth.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory*. University of Notre Dame Press. (Original work published 1981)
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21st Century. *International Education Studies*, 2(5), 178–186.
- Miller, J. P. (2019). Holistic education: A brief history. In J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak, & S. Crowell, *International handbook of holistic education* (pp. 5-16). Routledge.

- Oakley, J. (1996). Varieties of virtue ethics. *Ratio*, 9(2), 128–152.
- Papouli, E. (2018). Aristotles virtue ethics as a conceptual framework for the study and practice of social work in modern times. *European Journal of Social Work*, 22, 921–934.
- Pérez Guerrero, J., & Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161.
- Pieper, J. (1966). *The four cardinal virtues*. University of Notre Dame Press.
- Pike, M., Lickona, T., & Nesfield, V. (2015). Narnian Virtues: C. S. Lewis as character educator. *Journal of Character Education*, 2(11), 71–86.
- Pike, M., & Lickona, T. (2017). *Narnian Virtues. Teacher Handbook. The Lion, the Witch and the Wardrobe by C. S. Lewis*. University of Leeds.
- Porcarelli, A. (2017). La personalizzazione come “risposta democratica” alla domanda di educazione rivolta alla scuola. *Studium Educationis*, 1(18), 111–127.
- Porcarelli, A. (2018). Educability as a prerogative of the human being: The influence of Thomas Aquinas thought in pedagogical personalism of the twentieth century. *Divus Thomas*, 3(121), 256–267.
- Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Studium.
- Porcarelli, A. (2022). *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*. FrancoAngeli.
- Smith, R. (2022). Character education and the instability of virtue. *Journal of Philosophy of Education*, 56, 889-898.
- Snarey, J., & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive developmental tradition: Lawrence Kohlbergs revolutionary ideas. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 53-78). Routledge.
- The Jubilee Centre for Character & Virtues. (2022). *The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools* (3rd ed.). University of Birmingham.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Press.

# Fisuras generacionales en el norte de Chile: procesos de identificación religiosa en jóvenes universitarios/as<sup>1</sup>

## Generational Fissures in Northern Chile: Processes of Religious Identification among University Students

Fabián Bravo Vega<sup>2</sup>   
Universidad de Santiago de Chile  
fabian.bravo@usach.cl

Javier Enrique Cortés Cortés<sup>3</sup>   
Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile  
jcortes@ucn.cl

### RESUMEN

En este texto se explora el proceso de construcción de la identificación religiosa en jóvenes universitarios del campus Guayacán de la Universidad Católica del Norte (Campus Guayacán, Coquimbo). El marco teórico responde a una conceptualización de la religión basada en el enfoque de la “religiosidad vivida”, el cual enfatiza la capacidad de los actores para conectarse con poderes suprahumanos en la cotidianidad (Pereira Arena y Morello, 2022). La metodología utilizada en la investigación es cualitativa, basada en el paradigma interpretativo, a través de entrevistas en profundidad. Entre los resultados se observa un quiebre generacional en la transmisión de la creencia religiosa que da cuenta de un proceso de reflexividad biográfica. Además, se reconocen tres modalidades de construcción de la identificación religiosa: la vía institucional, la vía des-institucional y la vía no-religiosa.

**Palabras clave:** religiosidad universitaria, religión vivida, juventud chilena, desafección religiosa, increencia, no-religión

### ABSTRACT

*This study explores the process of religious identification construction among university students at the Guayacán campus of the Universidad Católica del Norte (Guayacán Campus, Coquimbo). The theoretical framework is grounded in a conceptualization of religion based on the lived religiosity approach, which*

1 El presente artículo es un trabajo de investigación de un año financiado por ICALA. El proyecto se sometió a revisión en el Comité Ético Científico de la Sede Coquimbo de la Universidad Católica del Norte.

2 Doctor (c) en Estudios Americanos, especialidad en Estudios Sociales y Políticos; Instituto de Estudios Avanzados-Universidad de Santiago de Chile; Becario ANID n.º21200689.

3 Magíster en Teología, académico asistente del Departamento de Teología Coquimbo del Instituto de Ciencias Religiosas y Filosofía de la Universidad Católica del Norte, sede Coquimbo.



*emphasizes the actors' capacity to connect with suprahuman powers in everyday life (Pereira Arena y Morello, 2022). The methodology employed is qualitative and based on the interpretive paradigm, utilizing in-depth interviews. Among the findings, a generational rupture in the transmission of belief is observed, indicating a process of biographical reflexivity. Additionally, three modalities of religious identification construction are identified: the institutional pathway, the deinstitutionalized pathway, and the non-religious pathway.*

**Keywords:** *university religiosity, lived religion, chilean youth, religious disaffection, unbelief, non-religion*

## Introducción

Una mirada global a las transformaciones que ha experimentado el campo religioso latinoamericano en los últimos años nos presenta un panorama que, a grandes líneas, puede ser sintetizado a partir de tres rasgos característicos: la disminución de las identificaciones con el catolicismo –un resquebrajamiento de la unanimidad del catolicismo que lleva ya cuatro siglos (Valenzuela, Bargsted y Somma, 2013; Zepeda, 2023)–, un aumento sostenido del mundo evangélico, y el incremento de la población que se declara sin afiliación religiosa (Pew Research Center, 2014).

En términos sociológicos, autores como Bastian (2004), Parker (2008) y Bahamondes (2012) señalan algunos factores que han sido relevantes en la trayectoria del cambio religioso en América Latina en las últimas décadas, entre los que destacan el proceso de secularización y globalización que se traduce en una hegemonización del mercado y el consumismo, y, además, el fenómeno de transnacionalización de lo religioso, es decir, un escenario dinámico de circulación de creencias y expresiones religiosas-espirituales que pueden desarrollarse fuera de su matriz cultural de origen; ese es el caso de diversas manifestaciones pentecostales, el mormonismo y las nuevas espiritualidades de raíz oriental. Esta situación se ve mediatizada por la revolución cultural que han producido las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se trata de factores sociológicos que han generado un impacto profundo en la manera de pensar y vivir la religión, cuestionando los modelos de transmisión y socialización religiosa, y acentuando las brechas y tensiones generacionales.

## Religiosidad y juventudes

En este escenario altamente dinámico, la población juvenil constituye uno de los actores más relevantes y representativos de esta evolución. En el contexto moderno, la juventud no constituye únicamente un indicador biológico, sino una etapa social, un grupo diferenciado, dotado de rasgos específicos, imaginarios y reglas particulares (Griera y Urgell, 2001; Bahamondes, Marín, Aránguiz y Diestre, 2020).

Por ello, el estudio de la religiosidad juvenil constituye una clave de entrada para la comprensión de las transformaciones del campo religioso y su evolución a nivel societal. Esto es posible de observar en la actualidad, tal como lo demuestra la 10.<sup>a</sup> Encuesta Nacional de las Juventudes, que revela una disminución progresiva en las identificaciones religiosas de parte del mundo joven en los últimos treinta años, cayendo abruptamente desde un 90,9% en 1994 a un 36,4% en 2022 (INJUV, 2022). En esta línea, en un estudio reciente, Baeza e Imbarack (2022) sostienen que la confluencia de una serie de factores, como el proceso de secularización y la crisis de confianza que experimenta la Iglesia católica, han impactado en las identificaciones y afiliaciones de la institución, crisis expresada en una tendencia hacia la desafección de los jóvenes. A pesar de lo anterior, destacan sondeos que muestran la persistencia en la creencia en Dios y en fuerzas sobrenaturales dentro de la población a nivel general.

En este contexto, una de las investigaciones enfocada en jóvenes universitarios a comienzos de siglo XXI reveló un cambio en las subjetividades religiosas frente a las identificaciones convencionales, el que se expresó bajo la denominación “creyente a mi manera”; esta constituye una afirmación de autoidentificación

religiosa heterodoxa que “funciona como interfase articuladora de mundos simbólicos diversos y, al mismo tiempo, complementarios (religión universal de referencia, tradición local y autoproducción religiosa individual) que permiten la afirmación de una identidad religiosa móvil, migrante y peregrina, pero al mismo tiempo una identidad que arraiga frente a las amenazas de la incertidumbre, la fragmentación y la uniformidad aplastante” (Parker, 2009, p. 361).

En consonancia con lo expuesto, un estudio longitudinal realizado en jóvenes universitarios de sectores medios y medios-altos de la Pontificia Universidad Católica de Chile concluyó que la existencia de una tendencia del cambio religioso se orienta en dos direcciones: “hacia la creencia religiosa sin adherir a ninguna religión y hacia la no creencia” (Silva et al., 2017, p. 222). En efecto, una de las manifestaciones más relevantes de esta transformación generacional se evidencia en el desarrollo de posicionamientos críticos frente a los modelos de la autoridad tradicional y el desarrollo de nuevas modalidades para vincularse con lo sagrado mediante expresiones heterogéneas y versátiles; de ahí que la juventud secundaria y universitaria elabora diferentes sentidos y estrategias para tomar la decisión de relacionarse, o no, con las organizaciones religiosas (Romero, 2017; Bahamondes, Marín, Aránguiz y Diestre, 2020; Bravo, 2020).

Estos fenómenos trastocan la forma en que las instituciones encargadas de transmitir y socializar las creencias se relacionan con las nuevas experiencias religiosas de las juventudes; nos referimos a la Educación Religiosa en su amplia dimensión: adscripción religiosa, procesos de socialización, individualización y mediaciones con lo sagrado, entre otras. En efecto, en el caso chileno,

la existencia del Decreto 924, que oficializa las clases de Religión, permitió el aseguramiento de esta asignatura en la educación chilena a nivel primario y secundario, predominantemente del credo católico. Así, durante muchos años, este se constituyó en un canal socialmente reconocido de transmisión de la espiritualidad y la fe cristianas, principalmente en los colegios confesionales católicos. Tal hecho fue percibido por la institucionalidad católica chilena como un fortalecimiento adicional de su labor evangelizadora. No obstante, el incremento de la desafección institucional de las juventudes ha motivado a emprender nuevos análisis de estos fenómenos, por parte de las iglesias locales, siguiendo las reflexiones del Magisterio Universal sobre estos temas. Como una renovación significativa de los nuevos tiempos, cabe mencionar el cambio de los planes y programas de Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) en 2020. Se buscó que la EREC estuviese alineada con la normativa curricular nacional chilena (Muena, 2022), objetivo que enfatizó un enfoque más antropológico que doctrinal; de este modo, se eliminó la dimensión celebrativa de la fe, que constituía uno de los núcleos del antiguo programa de EREC de 2005, el cual evidenciaba un talante fuertemente confesional. Por un lado, este cambio de las Bases Curriculares debía responder tanto a los nuevos escenarios culturales como a las transformaciones en el campo educativo, a una sociedad más plural, y a una religiosidad juvenil cada vez menos asidua a la práctica religiosa institucional; asimismo, a la creciente demanda de los colegios no confesionales de una educación religiosa centrada más en una formación valórica, solo por mencionar algunos de los nuevos requerimientos de la asignatura. Una de las innovaciones relevantes de los actuales programas de la EREC 2020 es su presentación paulatina de Jesucristo y su mensaje a



los estudiantes que se dirige desde “la interpretación de la tradición de la Iglesia católica, en diálogo con otras creencias y con los no creyentes (...) se espera que desarrollen la capacidad para ver e interpretar su propia interioridad, formularse preguntas religiosas y atisbar posibles respuestas sobre la vida, su origen, sentido y finalidad, tanto de modo personal como comunitario” (EREC 2020, p. 44). Así, la nueva orientación de la Educación Religiosa Escolar Católica busca que la juventud cristiana pueda madurar en su religiosidad, y que el creyente de otra tradición religiosa o el no creyente puedan madurar como personas desde sus propias convicciones y valores éticos humanistas.

Por su parte, para el Magisterio de la Iglesia Católica, la desafección e indiferentismo religioso juvenil no pasan inadvertidos, sino que por el contrario, se han instalado como un tema constante de preocupación, por cuanto la reducción de su participación incide directamente en la renovación de las comunidades cristianas católicas y en la disminución de las vocaciones para el ministerio sacerdotal, y su consecuente impacto en la transmisión de la fe para las nuevas generaciones. Al respecto, tanto las iglesias locales como el Magisterio Universal de la Iglesia católica han buscado las causas del debilitamiento del compromiso de los jóvenes con la pertenencia institucional. Así, desde la mirada territorial latinoamericana, la V Conferencia Episcopal Latinoamericana de Aparecida de 2007 (DA) ya reconocía la existencia de un problema de lenguaje y comunicación en la transmisión de la fe para con la juventud que no tiene en cuenta los cambios relevantes en las sociedades influenciadas por la posmodernidad y el amplio pluralismo social y cultural (DA, #100). En este sentido, se hace autoconsciente de la falta de un *aggiornamento* del

lenguaje hacia la juventud, ya que la Iglesia no es percibida como generadora de cultura dentro del mundo universitario. En cambio, se apela a una renovación de las metodologías pastorales, con el fin de procurar una mayor sintonía entre el mundo adulto y el mundo juvenil, pero el desafío de un lenguaje sintonizador y vigente es urgente y previo a toda renovación subsecuente.

El Magisterio Universal ha transitado desde las declaraciones del Papa Benedicto XVI, que reconocía al pluralismo religioso como una realidad desafiante para los jóvenes (Benedicto XVI, 2012, p. 3), hasta las actuales apreciaciones, más matizadas, del Papa Francisco, que reconocen la validez de la crítica que hace la juventud a la Iglesia católica por su falta de coherencia algunas veces, los escándalos clericales y la falta de un lenguaje más cercano, que apelan a la necesidad de cambios para una renovada pastoral juvenil. En efecto, el Sínodo de los Jóvenes de 2019 reconoce en la desafección o indiferencia de la juventud un verdadero signo de los tiempos, puesto que “para muchos jóvenes Dios, la religión y la Iglesia son palabras vacías, en cambio son sensibles a la figura de Jesús, cuando viene presentada de modo atractivo y eficaz” (*Christus vivit*, #39). Por otra parte, la Iglesia reconoce la solidez de la crítica que le hace la juventud y que se asocia con la crisis de credibilidad institucional (*Christus vivit*, #39). Entre las críticas “serias y comprensibles”, destacan la pasividad asignada a los jóvenes dentro de la comunidad cristiana y las dificultades “de la Iglesia para dar razón de sus posiciones doctrinales y éticas a la sociedad contemporánea” (*Christus vivit* #40). Lo anterior deja en evidencia que la crítica que surge del mundo juvenil hacia la institucionalidad eclesial católica no nace de un desprecio acríptico e impulsivo, pues el propio Sínodo reconoce en

ella las razones de una denuncia contundente. Por tal razón, propone invitar a una renovación de la pastoral de la juventud (*Christus vivit*, #102).

### Justificación, objetivo e hipótesis

El siguiente artículo reflexiona sobre las complejas transformaciones en el interior del campo religioso chileno desde las subjetividades producidas en la juventud chilena. En concreto, nos preguntamos ¿cómo enfrentan el proceso de construcción de sus identificaciones religiosas los y las jóvenes universitarios de la Universidad Católica del Norte (Coquimbo, Chile)?

Nuestro principal argumento plantea que las identificaciones religiosas de los y las estudiantes responden menos a una posición estática que a un proceso de construcción reflexivo en el que convergen diversos factores altamente dinámicos (creencias, prácticas, afectos, etcétera), los cuales pueden entrar en tensión con la influencia temprana de la familia y la educación religiosa escolar.

En este sentido, nos interesa destacar que la relevancia de nuestra investigación se fundamenta en que presenta una mirada situada del fenómeno religioso en los jóvenes universitarios, en un territorio particular respecto de otros estudios realizados sobre este tema en Chile, centrados únicamente en la Región Metropolitana, lo que permite visibilizar otros contextos dentro del país que responden a factores y dinámicas socioculturales propios, a fin de dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio.

### Marco teórico

En términos epistemológicos, la religión es entendida como una producción sociocultural (Durkheim, 2012; Geertz, 1997; Bourdieu, 2006)

en la que el sujeto representa la epítome y vía de entrada para el análisis de la articulación entre la estructura sociohistórica y la experiencia subjetiva individual (De la Torre, 2013). Desde esta mirada, pretendemos trascender la tendencia a asociar la religiosidad únicamente a la pertenencia o identificación religiosa. Esto es lo que Mark Chaves denomina la “falacia de la congruencia religiosa”, la cual resulta problemática al

considerar que las ideas religiosas de las personas constituyen una red estrecha, lógicamente conectada e integrada de creencias y valores congruentes internamente; creer que prácticas y valores religiosos y de otra índole se derivan necesariamente de esas creencias y valores, y, finalmente, pensar que las creencias y valores que las personas expresan en un ámbito religioso concreto se mantienen constantes y resultan habituales en todos los contextos y dominios de su vida. (Chaves, citado en Rabbia et al., p. 36)

Otro error teórico-metodológico derivado del anterior se encuentra en suponer que la identificación constituye “un marco estable para las personas”, siendo más bien de naturaleza agencial y procesual, diferente del concepto de “identidad”, que se asocia a un estado de mayor estabilidad. Por ende, la identificación constituye un proceso relacional y contextual (Rabbia et al., p. 36).

Si la identidad es aquella capacidad de objetivación de sí mismo sustentada en una narrativa: un “proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas” (Larraín, 2003, p. 32), en consecuencia, optamos por abordar nuestro fenómeno desde la identificación, ya que es una dimensión discursiva de la identidad más instrumental y estratégica (Rabbia et al., 2019).



Es por ello que, conscientes del grado de normatividad que ejercen las metodologías centradas en la dimensión eclesial e institucional en la producción de la religiosidad y espiritualidad que caracterizan las teorías clásicas de la secularización (Frigerio, 2021), la investigación que proponemos recoge en gran parte los postulados del enfoque de la religiosidad vivida (*lived religion*), en el cual se entiende la religión como

Prácticas que realiza la gente común en situaciones de la vida cotidiana para conectarse con poderes suprahumanos. Estas son prácticas (y como tales incorporan corporalidad, materialidad, espacios y discursos) elegidas por los individuos (de un repertorio de prácticas religiosas de esa sociedad que no está limitado por sus confesiones) con autonomía (la autoridad religiosa no es necesariamente la que define qué está bien o mal) y creatividad (modificando y adaptando a sus circunstancias vitales). (Pereira Arena y Morello, 2022, p. 13)

En consecuencia, entenderemos por religiosidad y espiritualidad producciones socioculturales, situadas y mediadas históricamente, nociones que aglutinan, a su vez, un conjunto significativo de categorías asociadas tales como sagrado, profano, divino, trascendente, inmanente, sobrenatural, etcétera, a las que será tarea de los y las participantes de esta investigación dotar de caracterización, definición, sentido y significado.

Adicionalmente, hemos incorporado al arsenal teórico el concepto de “no-religión”, el cual constituye una noción que aglutina un conjunto heterogéneo de fenómenos y categorías que se relacionan, contrastan, se oponen e intersectan con la religión. Considera “una amplia gama de manifestaciones sociales y culturales del ateísmo,

el agnosticismo, la indiferencia, la no religiosidad (por ejemplo, la falta de práctica religiosa y la no afiliación), la secularidad y otros temas ‘relacionados con la religión’” (Bullivant, 2020, p. 3).

## Marco metodológico

De la misma manera, en cuanto al marco metodológico, se propuso un diseño cualitativo basado en el paradigma interpretativo, el cual privilegia el sentido y significado que el sujeto otorga al contexto social en el que se encuentra inserto (Vasilachis, 2006). Así, mediante una lógica inductiva se buscó que los y las jóvenes pudieran ser capaces de definir su posición en relación con el ámbito de lo religioso y espiritual desde sus propios términos, conceptos y representaciones, prescindiendo de preconcepciones normativas, eclesiales e institucionales. Esto posibilitó la generación de nociones que fueron objetivadas en categorías emergentes mediante la teoría fundamentada (*Grounded Theory*) (Strauss y Corbin, 2002).

En consonancia con lo expuesto, se elaboró un muestreo teórico de 15 personas que fueron seleccionados a través de un cuestionario de Google Form (*mapping*) y además la técnica de “bola de nieve”, con la finalidad de asegurar la heterogeneidad de los participantes en cuanto a carreras y niveles. Luego, respecto de la técnica de producción de información, se optó por la entrevista en profundidad (Kvale, 2011), la cual se estructuró mediante un guion inspirado en el modelo de Saroglou (2011), consistente en cuatro dimensiones de religiosidad –(creencia (*believing*), afectos (*bonding*), comportamiento (*behaving*) y pertenencia (*belonging*)–, el cual fue adaptado, para efectos de nuestra investigación, en creencias,

prácticas, afectos y comportamientos. El propósito fue orientar el relato centrándonos en cómo los propios actores producen y gestionan su experiencia religiosa dentro de su cotidianidad (Ammerman, 2007; Rabbia et al., 2019; Da Costa et al., 2019; Morello, 2020). Posteriormente, con la información producida, se procedió a un análisis de contenido cualitativo que respetó el principio de saturación teórica.

Nuestra investigación se desarrolló en la Universidad Católica del Norte, campus Guayacán, ciudad de Coquimbo, región del mismo nombre. Constituye un espacio inserto en el llamado Norte Chico, que comprende las regiones de Atacama y la ya mencionada de Coquimbo. Según la 9.ª Encuesta Nacional de Juventudes, se encuentra compuesta de más de un 80% de población juvenil urbana; un poco más de un 50% de los jóvenes provienen de sectores socioeconómicos medios (INJUV, 2019).

La región de Coquimbo, lugar donde se realizó nuestra investigación, posee una cualidad particular en términos históricos y culturales, ya que constituye un espacio de confluencia de diversas tradiciones religiosas y movimientos espirituales, desde la arraigada y tradicional religiosidad popular católica, que hibridiza creencias indígenas y cristianas, además de las primeras manifestaciones del protestantismo popular criollo, hasta las llamadas nuevas espiritualidades (Barrios, 2009; Contreras y González, 2009; Bahamondes, et al., 2016).

### **Resultados: el problema de la identificación religiosa de la juventud universitaria**

La totalidad de los casos consultados revelaron la existencia de un sustrato cultural religioso que

marca las trayectorias biográficas de los y las jóvenes desde temprana edad. Este elemento no resulta un dato anecdótico, ya que se instala como un factor estructural a la hora de procesar el análisis. Concretamente, dicha influencia se presenta a través de un proceso de socialización religiosa de origen familiar y también en establecimientos educacionales formales de inspiración confesional, principalmente católica, por medio de la Educación Religiosa Escolar Católica.

### **Reflexividad y rupturas generacionales**

A nivel narrativo, la mayoría de nuestros participantes generan un relato sobre su identificación religiosa basado en una tensión entre, por un lado, el peso estructural de la influencia familiar y, por otro, el principio normativo de la libertad y el mandato de construir su propio universo de sentido en una sociedad cada vez más pluralista y desmonopolizada religiosamente.

Resulta llamativa la constatación de una conciencia sobre el tiempo presente que es cualitativamente diferente de la que vivenciaron sus padres, factor que puede significar rupturas en la continuidad de determinadas prácticas, la modificación de creencias y el reemplazo de ciertos valores por otros, en términos jerárquicos. Esta historicidad diferencial se explica, en palabras de nuestros participantes, a raíz de un cambio en las condiciones materiales resultante de la modernización que ha experimentado la sociedad chilena en las últimas décadas:

yo siento que la gente que ha vivido como cosas más difíciles en su vida es más propensa a creer en una religión, es lo que yo creo, es lo que yo he visto. Yo igual no he tenido una vida como tan dura como para necesitar creer en algo, porque yo siempre veo que la gente, no

sé, tiene un accidente o pierde un familiar y ahí se convierten a una religión; o cuando ocurren como cosas que se podrían llamar milagrosas, se convierten a una religión, pero... yo no sé, no he tenido la necesidad tal vez. (Magdalena, 22 años, estudiante de Biología Marina)

Así, nos situamos en un contexto sociohistórico en el que se desarrollan formas de pertenencia sumamente críticas de la institucionalidad, incluso estando “adentro”, ya sea debido a un ejercicio autoritario del poder o a la verticalidad de las relaciones entre el aparato eclesial y las comunidades del mundo popular. Así lo manifiesta el siguiente entrevistado, miembro de una agrupación de baile religioso:

la Iglesia nos institucionaliza con sus reglas, cuando nosotros mismos podemos dar nuestras reglas, porque somos primero que todo una expresión humana a lo divino [...] ¿por qué de repente en nuestros estatutos estamos regidos por derechos canónicos, si nosotros pertenecemos en sí a la Iglesia, pero no tenemos por qué estar en las leyes de la Iglesia? (Jeyson, 29 años, estudiante de Licenciatura en Ciencias Religiosas)

El modo en que nuestro participante verbaliza la adhesión mediante una lógica distancial (nosotros/ellos) revela una tensión permanente que se instala como un elemento constitutivo de la pertenencia de la juventud universitaria a la institución religiosa.

De ahí que estas maneras de relacionarse con la institucionalidad religiosa desde una posición conflictiva, tensional y opositiva responderían a un componente estructural de reflexividad propio del proceso de individualización de las sociedades de la modernidad tardía, la cual, sociológicamente, puede entenderse como una evolución gradual

hacia una mayor autonomía frente a las limitaciones impuestas por la estructura (Beck et al., 2008). Es decir, se evidencia un sujeto con mayor nivel de autoconciencia sobre los comportamientos, condición que lo lleva a cuestionar la autoridad de la tradición y, a la vez, impone un nuevo horizonte normativo basado en la autonomía y la autodeterminación (Araujo, 2012).

## Creencias y prácticas

Respecto de las creencias, observamos que, a pesar de ser previamente modeladas institucionalmente (familia, colegio, Iglesia), estas se expresan narrativamente con un sentido de autenticidad e individualidad:

Me dicen, ¿crees en Dios? Y yo digo que sí. Porque no me considero atea. Creo en Dios, pero sí a mi manera. Pero no les digo eso, solamente les digo que sí creo en Dios. (Magdalena, 22 años, estudiante de Biología Marina)

Sí, o sea, creo en Dios, pero [...] más como una energía. O como que esa... O como una inteligencia. No lo imagino como una persona en particular, con ciertas características. Como una energía o una inteligencia aparte. (Belén, 27 años, estudiante egresada de Medicina)

Luego, un aspecto que merece atención lo encontramos en aquellos casos en los que existe una identificación y una afiliación a una religiosidad tradicional; se aprecia una disonancia semántica que se expresa en la manera de describir la creencia disociando una serie de nociones de carácter doctrinal-teológico de aquellas con un carácter más vivencial y experiencial. Esta última, la que se radica en la experiencia individual, en varios casos, incluso es asociada a la noción de espiritualidad. En el siguiente testimonio es posible apreciar esta

distinción a partir de cómo nuestra participante, católica activa, define su idea de Dios superponiendo el plano afectivo por sobre el doctrinal:

O sea, más que nada como que Dios es todo, que todo existe gracias a Dios y, a la vez, Él es todo. Pero más que nada a mí me gusta verlo como desde la perspectiva de que Él es como amor, de que Él es mi padre, que es más que mi papá, mi amigo, en ese sentido. (Susana, 22 años, estudiante de Medicina)

En la mayoría de los relatos se observa una tendencia hacia la subjetivación de la creencia, es decir, esta se entiende como el resultado de una autoproducción social:

En el tiempo en que continué yendo a la iglesia y empecé a tener 14 y 15 años, ahí hay muchas cosas que me dejaron de hacer sentido. Y me dejaron de interesar y dejé de ir derechamente a la iglesia. Dejé de ir, porque las cosas que ellos decían que era el estilo de vida para poder congregarse o hacerse miembro no era lo que a mí me parecía que yo quería para mi vida. Entonces, con el tiempo tomé la decisión durante toda mi adolescencia de que yo no creía en ningún tipo de religión ni ningún tipo de doctrina. Pero que sí tenía mi fe y mi creencia en Dios; pero era una relación muy personal, muy íntima con él. Y él sabe cuáles son mis procesos. Yo sé, yo sé que él sabe las cosas que yo hago constantemente. Sabe que yo le amo, que es parte de mis decisiones personales, de mi vida, pero de una forma totalmente ajena a lo que son las doctrinas, y esa es la decisión de la que yo me acuerdo. (Amanda, 19 años, estudiante de Pedagogía en Educación Diferencial)

La creencia emerge, se refuerza y reformula entonces como el resultado de la experiencia religiosa vivida. De allí la significancia que adquiere la práctica

como ámbito en el que la creencia se materializa y, en definitiva, se vive. Así se constata en el siguiente registro, en el que la práctica de la danza religiosa posee un valor cualitativamente mayor que los sacramentos en términos de experiencia religiosa:

yo diría que uno de los momentos más culminantes no me pasa mucho en las eucaristías o en las misas; sí me pasa de repente en encuentros pastorales, pero más me pasa cuando estábamos, un ejemplo más concreto, en la fiesta de la Virgen de Andacollo. (Jeyson, 29 años, estudiante de Licenciatura en Ciencias Religiosas)

Por otro lado, cuando la creencia se encuentra definida por una actitud de escepticismo, algunos de nuestros participantes se sitúan en una autoidentificación agnóstica, aunque con una disposición abierta y tolerante hacia los y las creyentes; incluso no descartan la posibilidad de tener una experiencia religiosa que cambie su condición. Tal es el caso de un participante socializado en un entorno adventista:

A mí igual se me impuso ir a la iglesia, pero no por eso sentí que fuera algo negativo. Sin embargo, a mí no me gustaba porque estaba muy pequeño, lo encontraba aburrido. Mi mamá es adventista del Séptimo Día y dentro de su religión tienen esta normativa de estudiar incluso cuando uno es pequeño; entonces, esa imposición de estudio a mí no me cuadraba y no me acomodaba. Entonces yo le dije a ella que no quería participar más de eso, que no me sentía cómodo [...] Si bien puedo aceptar que haya gente que sí crea, a mí todavía no me llama, y digo todavía porque estoy abierto a la posibilidad de que algún día me llame. Entonces, no voy a hacer el ultimátum y decir “no, yo no voy a creer”, porque yo no sé lo que va a pasar

mañana, y a lo mejor puede que incluso mañana me ilumine y llegue y diga “yo creo”; nada me asegura nada. (Javier, 21 años, estudiante de Pedagogía en Religión y Filosofía)

En cambio, en aquellos casos en que los y las participantes manifiestan ausencia de creencias religiosas (increencia), su postura se manifiesta como una reacción al carácter impositivo de los mecanismos de transmisión religiosa recibidos por parte de las instituciones (núcleo familiar, colegio e Iglesia). Principalmente, al no haber sido consensuada ni consentida, constituye una obligación carente de sentido:

Claro, justamente y pese a que mi papá y mi mamá fueron, o sea, en su tiempo fueron bastante activos con temas de la Iglesia. Siento que el tema de la primera comunión, sobre todo presionar al niño a que se someta, por así decirlo, sin el respeto, desde tan pronto, es básicamente como encadenarlo. (Alan, 24 años, estudiante de Ingeniería Civil en Informática)

Asimismo, cuando esta increencia no es el fruto de una relación de conflicto frente al modelo de transmisión de fe religiosa, lo que se evidencia es más bien una actitud de indiferencia hacia lo religioso que se explica como una conciencia sobre la ausencia emocional y cognitiva de la dimensión religiosa en la vida de la persona.

Consideramos que una clave comprensiva para la relación entre creencias y prácticas se encuentra en el diferencial semántico que se presenta entre las nociones de religiosidad y espiritualidad. La espiritualidad se entiende como una religiosidad vivida, un acto de apropiación de la relación con la divinidad o lo sagrado que puede hacerse a expensas o al margen de la institución oficial:

[La espiritualidad] No creo que tenga relación directa con ir cada domingo a la iglesia, en estar activamente en actividades religiosas, por decirlo así. Yo creo que es algo que se vive, que se vive día a día con cada cosa que haces, con el despertar, con... Saludas a la gente. (Tomás, 20 años, estudiante de Ingeniería Civil Industrial)

En este contexto, la diversidad de prácticas identificadas en las entrevistas revela el carácter plural que caracteriza la experiencia religiosa en una zona de Chile donde, como ya se señaló, confluyen diversas expresiones de religiosidad y espiritualidad. De la misma manera, observamos que estas se caracterizan por su versatilidad y polivalencia, en la medida en que una misma práctica puede responder a objetivos diferentes o a más de uno simultáneamente, de acuerdo con la persona, pendulando desde lo trascendente hacia lo inmanente. Por ejemplo, para uno de nuestros participantes una danza devota puede constituir una práctica de conexión con la trascendencia y lo sagrado, a la vez que significar un acto de cohesión y adhesión a la comunidad (y no necesariamente por ello a la institución). Desde esta perspectiva, pudimos identificar diversas modalidades de experiencias relacionadas con la religión, como diferentes formas de oración personal, lectura de textos sagrados, danzas devotas, lectura del Tarot y práctica del yoga, entre las más mencionadas.

En los casos de identificaciones religiosas basadas en la increencia, pudimos reconocer determinadas prácticas que, si bien se encuentran despojadas de cualquier sustrato religioso tradicional, responden a la necesidad del cultivo del bienestar interior. Las denominamos prácticas “para-religiosas”, en cuanto “involucran expresiones de preocupación última, pero [...] no implican creencias sobrenaturales.



Ejemplos incluyen la psicoterapia practicada en un entorno comunitario y aspectos ritualísticos en la vida corporativa y del consumidor” (Scott y Marshall, 2009, p. 545). Desde esta clave, encontramos la ya mencionada psicoterapia, la ejecución de instrumentos musicales, actividades artísticas y el *mindfulness*, por mencionar algunas, las que podríamos vincular además con formas de trascendencia menores e intermedias según Luckmann (2008), puesto que no implican una ruptura con la realidad experimentada.

## Comportamientos y afectos

A la luz de los datos producidos, destaca como uno de los aspectos más gravitantes en la construcción de una identificación religiosa el factor interaccional, el cual se materializa en la construcción de lazos afectivos que pueden incidir en la generación de un cierto sentido de adhesión a elementos propios de mundos religiosos, o bien, generar un efecto contrario, de alejamiento.

Incluso cuando indagamos en casos de increencia y agnosticismo, encontramos siempre la referencia a una otredad religiosa; tal es el caso de un participante que relata cómo, siendo educado en un entorno familiar marcadamente católico, desarrolla una relación en clave relacional de oposición a su padre:

Y bueno, desde chico partí por un tema de, la verdad, de llevarle un poco la contraria a mi papá. Pero con el tiempo fui, fui, fui como tomando mi propia forma de pensar. (Alan, 24 años, estudiante de Ingeniería Civil en Informática)

El valor e influencia de este soporte interaccional afectivo es comparativamente mayor que cualquier

interacción de nuestros participantes con algún grupo de especialistas de una religiosidad oficial (pastoral, grupo de jóvenes, sacerdotes, pastores, etcétera.). En efecto, resulta interesante constatar que, cuando los y las participantes reconstruyen narrativamente el proceso de cómo han llegado a creer en lo que creen, abundan las referencias a una figura cercana que opera como mentor/a y autoridad en términos espirituales, un/a mejor amigo/a, una pareja, padre, madre o hermano/a mayor:

yo creo que porque mi mamá siempre me ha enseñado siempre, me ha enseñado eso [la inquietud espiritual]; entonces, yo he tratado de buscarle el sentido por mi cuenta en base a lo que ella me ha enseñado e igual siento que es algo humano eso de buscar un sentido. Yo creo que todos lo tenemos. (Magdalena, 22 años, estudiante de Biología Marina)

Esta forma de interacción guardaría relación con otras investigaciones que han mostrado cómo los jóvenes tienden a valorar y legitimar un sentido de autoridad basado en relaciones afectivas desarrolladas en entornos de cercanía y reciprocidad, más que en una autoridad religiosa oficialmente instituida (Day, 2011, p. 96).

De la misma manera, respecto del discurso referido a los ideales que fundamentan la acción, la totalidad de los participantes declaró que los valores más importantes que guían su comportamiento son la tolerancia, el respeto, la honestidad, la justicia, la rectitud y la dignidad, los que se condensan en una actitud de respeto por las creencias y la religiosidad de los otros:

Y eso para mí... Es espiritualidad. Es ética. Llevar una determinada rectitud. Tener amor por el resto. (Esteban, 25 años, estudiante de Derecho)

Por último, un aspecto afectivo relevante se evidencia en que la mayoría de nuestros participantes manifestaron la intención de transmitir a su descendencia una educación basada en valores “espirituales”, a fin de que puedan adscribir al mismo credo que profesan ellos, respetando el principio de autonomía a la hora de intencionar una identidad religiosa determinada.

[...] la enseñanza espiritual hacia ellos y todas esas cosas sí va, sí o sí. Que ellos tengan esa mirada más allá y que puedan percibir y sentir cosas dentro de lo que ellos quieran está bien, pero sí yo les daría ese marco de mostrarles esa cosa, pero nunca me ha gustado imponer, eso creo que no va conmigo. (Amanda, 19 años, estudiante de Pedagogía en Educación Diferencial)

Creo que se lo mostraría tratando de ser como lo más imparcial posible, como “existen estas cosas, yo hago esto, me interesa esto”, no sé. Pero finalmente, creo que ellos deberían tomar su camino, en creer o no creer. (Belén, 27 años, estudiante egresada de Medicina)

En síntesis, resulta interesante destacar que, aunque algunas prácticas parecen ser individuales, como la oración personal que se lleva a cabo en el entorno íntimo del hogar, estas poseen un componente relacional y afectivo, ya que su contenido está principalmente orientado hacia la protección y el cuidado de los seres queridos.

### Interpretación de los casos: tres vías de construcción de la identificación religiosa

A la luz de lo anteriormente expuesto, nuestra propuesta plantea que la identificación religiosa de los jóvenes universitarios es un ámbito que puede

ser representado como un punto de convergencia entre dos procesos de carácter estructural, a saber, la socialización religiosa propia de un contexto local donde la religiosidad posee un alto valor sociocultural y, por otro lado, el proceso de individualización de los sujetos, el cual involucra la exigencia de reflexividad en las biografías y la expresión de valores posmaterialistas y postseculares<sup>4</sup>. La armonización de estos procesos estructurales en la vida de los individuos demandaría un trabajo que puede derivar en diferentes derroteros. Este ordenamiento ya ha sido también constatado en una investigación sobre jóvenes evangélicos mexicanos, en la que se muestra que, aunque algunos consolidan su creencia bajo las estructuras eclesiales, otros la expresan a través de tensiones institucionales, o bien reinterpretan los elementos sagrados y valoran formas de religiosidad más flexibles en comparación con aquellas en las que fueron socializados (Corpus, 2022).

Es por ello que, a partir de los resultados obtenidos, la intersección entre las diversas dimensiones operacionalizadas en el trabajo de campo, pudimos construir un esquema que distingue tres formas de enfrentarse al problema de la identificación religiosa por parte de los y las participantes universitarios:

1. La vía institucional-religiosa.
2. La vía des-institucional.
3. La vía no-religiosa.

Estas vías representan diferentes salidas al desafío de configurar una identificación religiosa, lo que se materializa en formas particulares de producción

<sup>4</sup> Este último concepto alude a una actitud de aceptación cultural en la que lo religioso constituye una opción de mundo legítima que coexiste con otras opciones seculares en una sociedad que valora la pluralidad y la democracia (Le Foulon, 2021).

de racionalidades, es decir, el conjunto de creencias, prácticas, comportamientos y afectos en torno a lo religioso. Cabe señalar que de ninguna manera queremos dar a entender que cuando utilizamos la expresión “han resuelto” estas identificaciones aludimos a posiciones estancas o formaciones acabadas, sino que debe entenderse como un proceso en permanente construcción. Dicho lo anterior, pasemos a detallar cada una de ellas.

En el primer grupo hemos reunido a aquellas personas que han resuelto el problema de la identificación religiosa a través de la adhesión a una institución tradicional, ya sea esta de origen católico o evangélico, principalmente. Por supuesto, su adhesión no se encuentra exenta de toda clase de tensiones y permanentemente puesta a prueba. Como el nudo central del proceso de identificación religiosa de estos sujetos se basa en la pertenencia institucional, ponen en juego toda clase de estrategias de negociación con el objetivo de mantener y actualizar esa pertenencia. Dicho de otro modo, se ejerce un trabajo permanente por la estabilidad.

Por su parte, en el segundo grupo, denominado de la “vía des-institucional”, ubicamos a aquellos participantes que, considerando su socialización cristiana, han desarrollado una identificación religiosa apartada de las confesiones tradicionales, lo que los lleva al trabajo de la propia producción de sentido a partir de la incorporación de diversas creencias y prácticas de las más distintas tradiciones no-cristianas; de este modo, mantienen su vínculo con lo sagrado mediante experiencias que en muchos casos son definidas por ellos mismos como “espiritualidad”. Esta noción constituye un marcador de distancia voluntario y consciente respecto de la adhesión institucional, y también un registro

de descategorización religiosa (Algranti y Setton, 2022).

Esta forma de construir la identificación religiosa puede ser resumida también con las expresiones “creyente a mi manera”, “creencia sin-religión” o “creencia no-afiliada”. Además, cuando realizamos un ejercicio de diálogo con la literatura especializada, podríamos encontrar similitudes con los llamados *seekers* o buscadores espirituales, documentados en otras latitudes como personas que se orientan activamente a buscar significado, propósito o trascendencia en sus vidas a través de experiencias espirituales, filosóficas o religiosas (Roof, 2000). Cabe indicar, además, que aunque existe la manifestación de creencias, estas, al estar fuertemente arraigadas en la emocionalidad, configuran lo que podría denominarse una “espiritualidad líquida” posmetafísica (Vizcaíno, 2015).

Por último, hemos distinguido una tercera salida al problema de la identificación religiosa y se encuentra en una vía que hemos denominado “no-religiosa”. En el caso que nos convoca, corresponde a un conjunto de posiciones que destacan por su tendencia hacia la increencia que deriva en una actitud de indiferencia frente al problema de la identificación religiosa. A nivel general, predomina en estos jóvenes una actitud postsecular de valoración de las creencias, la devoción religiosa y las expresiones de carácter espiritual, las cuales, sin embargo, no son interiorizadas a nivel de las conciencias de estos participantes.

En este sentido, es interesante observar cómo la idea de lo sagrado –elemento central que define lo religioso por excelencia, según la sociología durkheimiana– se encuentra presente de alguna manera entre estos jóvenes, pero vaciada de



cualquier contenido sobrenatural; no hay espacio para la existencia de agencias de carácter divino. Se constituye, más bien, como un atributo que otorga dignidad y un valor intrínseco a diversos ámbitos de la vida.

En síntesis, la vivencia de la fe se presenta como el resultado de un proceso fuertemente relacional, pero manifestado bajo una retórica de autonomía,

es decir, autocomprendida como el resultado de un trabajo personal sostenido en una red de relaciones materiales y afectivas. Desde esta perspectiva, podríamos afirmar que la identificación religiosa se objetiviza en el relato desde un enfoque de reflexividad e individualización, pero que en la experiencia, se sostiene y reproduce mediante una red de relaciones. A continuación, presentamos una matriz que resume el modelo que hemos descrito.

**Tabla 1.**  
**Matriz de síntesis**

Vías de salida	Creencias	Prácticas	Comportamientos	Afectos
Vía institucional	Imagen de Dios: entidad personal y relacional.	Oración, lectura de textos sagrados, bailes religiosos.	Valores: compasión, solidaridad, gratitud, benevolencia, empatía, dignidad.	Relación ambivalente con la institución. Red de afectos que posibilitan la experiencia de lo sagrado.
Vía des-institucional	Agencias no-humanas (naturaleza, seres superiores). Imagen de Dios: entidad difusa, principio creador.	Tarot, carta de los ángeles, contemplación, meditación, yoga, actividades artísticas.	Actitud postsecular. Valores: autonomía, autenticidad, tolerancia, creatividad, empatía, dignidad.	Relación opositiva con la institución. Red de afectos que posibilitan la experiencia de lo sagrado.
Vía no-religiosa	Indiferencia hacia lo religioso, agnosticismo.	Prácticas para-religiosas con fines de trascendencia media y bienestar interior.	Actitud postsecular (crítica al dogmatismo). Valores: autonomía, tolerancia, benevolencia, autodeterminación, dignidad.	Relación afectiva con personas de compromiso religioso activo (padre y pareja).

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

La mayoría de los participantes presentan una que se interrelaciona con la realidad social. En dicho orden participan e interactúan entidades o fuerzas sobrehumanas con las cuales podrían relacionarse a través de diversas prácticas, variando en intensidad de acuerdo con la importancia concedida en cada caso. Cuando existen casos de increencia, esta

no se expresa como una posición atea militante y antirreligiosa, sino que más bien adopta una actitud de indiferencia y agnosticismo.

La importancia de la socialización religiosa recibida durante gran parte de la trayectoria vital de los y las jóvenes es indudable, sin embargo, encontramos una disonancia entre la manera de habitar la realidad social y los referentes religiosos

y espirituales establecidos institucionalmente para interpretarlos. Ello conduce a una ruptura de la continuidad de este proceso de asimilación sociocultural de la religión que puede tener un impacto relevante en las siguientes generaciones. Este punto es de gran sensibilidad para la Iglesia católica, que reconoce en los jóvenes un estamento evangelizador clave para afianzar la fe en el futuro, pero que cada vez se alejan más de la pertenencia institucional. A nivel de trayectoria biográfica, la etapa universitaria se destaca por ser un momento de mayor cuestionamiento hacia la autoridad religiosa; comparativamente, nuestros entrevistados reconocieron un posicionamiento más crítico frente a otros momentos, como la crianza familiar y la educación religiosa escolar recibida en establecimientos educacionales primarios y secundarios, agudizándose en aquellos casos que categorizamos bajo la vía des-intitucionalizada.

Esta ruptura generacional se relacionaría con la conciencia de un tiempo presente con demandas sin parangón ni referentes en la tradición religiosa, lo que exige una actitud de autosuficiencia de parte de nuestros participantes para hacer frente a los desafíos cotidianos, sumado a los altos niveles de incertidumbre existencial sobre el futuro profesional. Se trata de exigencias que en muchos casos no logran ser canalizadas institucionalmente, lo que acentúa el proceso de individualización de lo religioso. Esto no significa el predominio de un individualismo basado en una actitud egoísta ni atomizada de los y las jóvenes, ya que la referencia a una alteridad, sea esta humana o no-humana, se encuentra permanentemente presente en todos los casos estudiados.

Lo anterior nos lleva a la conclusión de que la identificación religiosa no implica necesariamente

la adherencia estricta al sistema de creencias, constituyéndose más bien como un campo complejo de negociaciones y tensiones. En este sentido, consideramos que una estrategia que aborde el problema de investigación desde una perspectiva descentrada de las identificaciones tradicionales nos puede proporcionar una comprensión más global respecto de las formas de vinculación con lo sagrado y trascendente.

Por su parte, tanto desde la propia crítica que hacen los entrevistados hacia la institucionalidad religiosa, como del propio diagnóstico que hace la Iglesia católica sobre las posibles causas de la desafiliación de la juventud, se constata que existe una coincidencia sobre la discordancia discursiva y semántica del mensaje de la Iglesia que impide interpretar los cambios culturales y generacionales. Esto representa un gran desafío para una renovación pertinente de la misión evangelizadora con los jóvenes, que requiere una reformulación del lenguaje de la Iglesia institucional para presentar su mensaje evangélico con mayor sintonía y comprensión hacia las nuevas generaciones; mensaje que atienda tanto a los procesos de autoconfiguración de los y las jóvenes frente a lo religioso como a una mayor implementación de cambios estructurales y de participación de estos en la institución eclesial. Aunque no se desconocen los esfuerzos realizados por el Sínodo de los Jóvenes y las nuevas orientaciones en la Educación Religiosa Escolar Católica para dialogar en contextos educativos plurales, cabe indicar que estas tareas aún están pendientes.

Respecto de la utilidad de la religión vivida como perspectiva analítica, destacamos su rendimiento teórico para objetivar la experiencia religiosa más allá de las definiciones y esquemas de la institucionalidad

oficial. En este sentido, concluimos que constituye una herramienta valiosa, en la medida en que pueda ser articulada al contexto que se analiza, haciendo dialogar la subjetividad de los individuos con los procesos sociohistóricos objetivos.

Finalmente, las interpretaciones expuestas en esta investigación tienen un carácter abierto y pretenden

constituirse como un insumo valioso junto con otras investigaciones contemporáneas que han problematizado estas transformaciones y dinámicas religiosas en el mundo juvenil. Constituye una propuesta hermenéutica tendiente a dialogar y ser debatida junto con otros modelos provenientes de la sociología, la antropología, la psicología, la educación y e incluso de la teología.

## Bibliografía

- Algranti, J. y Setton, D. (2022). *Clasificaciones imperfectas. Sociología de los mundos religiosos*. Biblos.
- Araujo, K. (2012). La tesis de la individualización en las sociologías alemana y chilena: una lectura crítica. En K. Bodomer (Coord.), *Cultura, sociedad y democracia en América Latina: aportes para un debate interdisciplinario* (pp. 229-250). Vervuert.
- Baeza, J. y Imbarack, P. (2022). Movilidad religiosa en jóvenes universitarios de Chile: desafiliaciones y reafiliaciones en la Iglesia católica. *Religião e Sociedade*, 42(3), 60-83. <https://doi.org/10.1590/0100-85872022v42n3cap03>
- Bahamondes, L. (2012). Una mirada a la metamorfosis de América Latina: nuevas ofertas de sentido en la sociedad contemporánea. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(2), 109-116. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122867>
- Bahamondes, L., Diestre, F., Marín, N. y Riquelme, W. (2016). Espiritualidad y territorio: la emergencia de nuevos mercados religiosos en Pisco Elqui (IV Región, Chile). *Revista de Estudios Sociales*, 61, 69-84. <https://doi.org/10.7440/res61.2017.06>
- Bahamondes, L., Marín, N., Aránguiz L. y Diestre, F. (2020). *Religión y juventud: El impacto de los cambios socioculturales en los procesos de transmisión de la fe*. UAH.
- Barrios, A. (2009). Canuto: un pasado presente a través del concepto. Antecedentes históricos del pentecostalismo en Chile en la vida de Juan Canut de Bon Gil. En D. Chiquete y L. Orellana (Eds), *Voces del pentecostalismo latinoamericano II. Identidad, teología, historia*. Red Latinoamericana de Estudios Pentecostales.
- Bastian, J. P. (2004). La recomposición religiosa de América Latina en la modernidad tardía. En J. P. Bastian (Coord.), *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada* (pp. 155-173).
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2008). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza.

- Benedicto XVI, (2012). Evangelizar a los jóvenes hoy. La aportación de Benedicto XVI, Consejo Pontificio para los Laicos (pp. 1-37). <http://www.laici.va/content/dam/laici/documenti/giovani/magistero/magistero-benedetto-xvi-spa.pdf>
- Bourdieu, P. (2006). Génesis y estructura del campo religioso. *Relación. Estudios de Historia y Sociedad*, 27(108), 29-83.
- Bravo, F. (2020). *Fe en tránsito: Evangélicos chilenos en los tiempos de la desinstitucionalización*. CEEP.
- Bullivant, S. (2020). Explaining the rise of “nonreligion studies”: Subfield formation and institutionalization within the sociology of religion. *Social Compass*, 67(1), 86-102. <https://doi.org/10.1177/0037768619894815>
- Corpus, A. (2022). Jóvenes evangélicos y sus procesos de movilidad religiosa en México. Un abordaje desde lo cuantitativo y su correlato cualitativo. *Revista Protesta y Carisma*, 2(4), 1-52. <https://www.revistaprotestaycarisma.cl/index.php/rpc/article/view/46>
- Day, A. (2011). *Believing in Belonging. Belief and Social Identity in the Modern World*. Oxford University Press.
- Da Costa, N., Pereira V. y Brusoni, C. (2019). Individuos e instituciones: una mirada desde la religiosidad vivida. *Sociedad y Religión*, 29(51), 61-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387260397004>
- De la Torre, R. (2013). Dilemas epistemológicos: el estudio de la religión desde las experiencias simbólicas. *Intersticios Sociales*, 5, 21-36. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ins/n5/n5a3.pdf>
- Durkheim, E. (2012). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia y otros escritos sobre religión y conocimiento*. FCE.
- Francisco. (2019). *Exhortación apostólica postsinodal Christus vivit, a los jóvenes y a todo el pueblo de Dios*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20190325\\_christus-vivit.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html)
- Francisco. (2023). “Alegres en la esperanza” (Rm 12, 12). Mensaje del Santo Padre Francisco para la XXXVIII Jornada Mundial de la Juventud. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/youth/documents/papa-francesco\\_20231109\\_messaggio-giovani\\_2023.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/youth/documents/papa-francesco_20231109_messaggio-giovani_2023.html)
- Frigerio, A. (2021). Nuestra arbitraria y cada vez más improductiva fragmentación del campo de estudios de la religión. *Revista Cultura y Religión*, 15(1), 301-331. <https://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/revistaculturayreligion/article/view/1011>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- González, S. (2006). La presencia indígena en el enclave salitrero de Tarapacá: una reflexión en torno a la fiesta de la tirana. *Chungará (Arica)*, 38(1), 35-49.
- Griera, M. y Urgell, F. (2001). *Consumiendo religión. Nuevas formas de espiritualidad entre la población juvenil*. Fundación La Caixa.

- INJUV (2019). *9.ª Encuesta Nacional de Juventudes. Región de Coquimbo*. [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/coquimbo\\_-\\_9deg\\_encuesta\\_nacional\\_de\\_juventud.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/coquimbo_-_9deg_encuesta_nacional_de_juventud.pdf)
- INJUV (2022). *10.ª Encuesta Nacional de Juventudes*. [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma\\_encuesta\\_nacional\\_de\\_juventudes\\_2022.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma_encuesta_nacional_de_juventudes_2022.pdf)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Morata.
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 21, 30-42.
- Le Foulon, C., Mascareño, A., Salvatierra, V. (2021). ¿Chile postsecular? La necesidad de una exploración comparada. *Puntos de Referencia*, 579, 1-36. <https://www.cepchile.cl/investigacion/chile-postsecular-la-necesidad-de-una-exploracion-comparada/>
- Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y sociedad. Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Trotta.
- Muena, M. (2022). Propuesta de renovación de los programas propios de Religión Católica. Una urgencia en establecimientos educacionales del sistema educativo chileno. *Revista de Educación Religiosa*, 2(5) 11-39. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i5.258>
- Parker, C. (2008). Pluralismo religioso, educación y ciudadanía. *Sociedade e Estado*, 23(2), 281-353. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922008000200005>
- Parker, C. (2009). Mentalidad religiosa post-ilustrada: creencias y esoterismo en una sociedad en mutación cultural. En A. Alonso (Comp.), *América Latina y el Caribe: territorios religiosos y desafíos para el diálogo*. CLACSO.
- Pew Research Center (2014, 13 de noviembre). Religión en América Latina: Cambio generalizado en una región históricamente católica. <https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/7/2014/11/PEW-RESEARCH-CENTER-Religion-in-Latin-America-Overview-SPANISH-TRANSLATION-for-publication-11-13.pdf>
- Rabbia, H., Morello, G., Da Costa, N. y Romero, C. (Comp.) (2019). *La religión como experiencia cotidiana: creencias, prácticas y narrativas espirituales en Sudamérica*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Católica de Córdoba y Universidad Católica del Uruguay. <https://doi.org/10.18800/9786123174972>
- Romero, J. (2017). *Transformaciones del campo religioso. Nuevas expresiones de lo religioso en el mundo juvenil en Argentina, Chile y Uruguay* [tesis de doctorado]. Universidad de Santiago de Chile.
- Roof, W. C. (2000). Spiritual Seeking in the United States: Report on a Panel Study. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, 109, 49-66. <https://doi.org/10.4000/assr.20174>
- Saroglou, V. (2011). Believing, Bonding, Behaving, and Belonging: The Big Four Religious Dimensions and Cultural Variation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(10), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022120946488>
- Scott, J. y Marshall, G. (2009). *Dictionary of Sociology*. New Oxford University Press.

- Silva, J., Manzi, J., González, R., Cerda, C. y Vásquez, C. (2017). *Jóvenes, cultura y religión. Vol. 1: La evolución de las identidades, creencias y prácticas religiosas en jóvenes universitarios*. Ediciones UC.
- V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, Aparecida, 13-31 de mayo de 2007. *Documento de Aparecida*. CELAM.
- Valenzuela, E., Bargsted, M. y Somma, N. (2013). ¿En qué creen los chilenos? Naturaleza y alcance del cambio religioso en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 8(59), 1-19. <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>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vizcaíno, E. (2015). Espiritualidad líquida. Secularización y transformación de la religiosidad juvenil. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 437-470. <http://dx.doi.org/10.14198/OBETS2015.10.2.06>
- Zepeda, A. (2013). Jóvenes universitarios y religión: entre secularización y pluralismo religioso. *Anuario de Investigación UNIVA*, n.º 6. [https://biblioteca.univa.mx/Anuario/2013/2013\\_6\\_jovenes.pdf](https://biblioteca.univa.mx/Anuario/2013/2013_6_jovenes.pdf)



# Entre la Iglesia y los jóvenes: caracterización de las experiencias religiosas en jóvenes vinculados a la espiritualidad ignaciana en la transición secundaria-universitaria

Between Church and Youth:  
Characterization of Religious Experiences in Youth People Connected  
to Ignatian Spirituality in the Secondary-to-University Transition

Pascale C. Larré Vargas<sup>1</sup> 

pclarre@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile

Blanca Besa Bandeira<sup>2</sup> 

bbesa@uahurtado.cl

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Carolina Flores Marabolí<sup>3</sup>

carolina.flores2022@alu.uct.cl

Universidad Católica de Temuco, Chile

Matías Echiburú<sup>4</sup>

matias.echiburu@uc.cl

Universidad Alberto Hurtado, Chile

## RESUMEN

Tanto en Chile como en el mundo, los grupos societarios más jóvenes han demostrado un flujo constante de cambios culturales y religiosos. Esto desafía las formas en que ellos se relacionan con las propuestas pastorales tradicionales, y si estas pueden responder, o no, a los desafíos de su transición secundaria-universitaria, etapa significativa para sus búsquedas vocacionales y religiosas. Este artículo presenta categorías que emergieron de una investigación cualitativa promovida por la Compañía de Jesús, cuyo

1 Licenciada en Filosofía, licenciada y magíster en Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente adjunta en la misma institución.

2 Licenciada en Filosofía, licenciada y magíster en Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante de Doctorado en Teología en la misma institución. Directora del Centro Universitario Ignaciano y miembro del Instituto de Teología y Estudios Religiosos (ITER), Universidad Alberto Hurtado.

3 Profesora de Educación Media en Historia y Geografía, Universidad del Bío-Bío, diplomada en Estudios Teológicos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Magíster en Análisis Geográfico de la Universidad de Concepción y Magíster en Ciencias Religiosas, Universidad Católica de Temuco. Coordinadora de la Red Juvenil Ignaciana Biobío.

4 Antropólogo sociocultural de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador colaborador del ITER.

objetivo fue caracterizar la forma en que los jóvenes, en sus primeros años de universidad, se relacionan con las propuestas pastorales ofrecidas por la espiritualidad ignaciana en Chile. El trabajo de entrevistas y grupos focales permitió identificar algunos temas: la importancia de los espacios de espiritualidad y servicio, la reflexión político-social en la espiritualidad, el impacto de la formación ignaciana en la vocación y elección de carrera, los cambios en disposición de tiempo y participación religiosa en esta transición de etapa educativa y los desafíos que implica. En cuanto a la experiencia religiosa, se destacan los vínculos comunitarios, junto con la reflexión y el servicio. Al cierre de este texto se ofrecen algunos aspectos de discusión referidos a los estudios realizados en el área y se concluirá con prospectivas en la materia.

**Palabras clave:** religiosidad juvenil, espiritualidad ignaciana, voluntariado, transición secundaria-universitaria, vínculos comunitarios

#### ABSTRACT

*In Chile as well as globally, younger societal groups have demonstrated a consistent flux of cultural and religious changes. This situation challenges the way they engage with traditional pastoral proposals, and the extent to which these proposals have the capacity to address the demands of their transition from secondary to higher education—a significant period for vocational and religious exploration. This article aims to provide categories derived from a qualitative research commissioned by the Society of Jesus. The research sought to characterize how young adults, in their initial years of university education, interact with pastoral initiatives rooted in Ignatian spirituality in Chile. Through interviews and focus groups, several themes emerged: the significance of spiritual and service-oriented spaces, political and social reflection within this spirituality, the influence of Ignatian formation on vocational discernment and career choices, shifts in time allocation and religious involvement during this transitional phase, and the associated challenges. Notably, communal bonds, reflective practices, and acts of service emerge as salient features of religious experience. The article concludes with discussions on relevant scholarly inquiries in the field and outlines future research prospects.*

**Keywords:** youth religiosity, Ignatian spirituality, volunteering, secondary university transition, community ties

## Introducción: breve descripción de la pastoral juvenil ignaciana en Chile

El Área de Juventudes y Vocaciones de la Compañía de Jesús en Chile, en conjunto con el Instituto de Teología y Estudios Religiosos de la Universidad Alberto Hurtado, han unido esfuerzos para comprender las búsquedas religiosas de las y los jóvenes en la actualidad, a fin de responder de manera coherente a sus cambios y tendencias. En este marco, este artículo expone categorías que facilitan el diálogo entre los intereses, búsquedas y demandas religiosas de jóvenes en etapa de transición, desde el término de su educación secundaria a los primeros años de educación superior, en relación con las propuestas religiosas que les ofrece la Compañía de Jesús. Se presentará una síntesis de estos temas, que se contrastarán con los resultados de estudios previos realizados sobre religiosidad juvenil y sobre la transición colegio-universidad.

La investigación se centra en dos ciudades de Chile, Santiago y Concepción, en donde se encuentran dos sedes de la Red Juvenil Ignaciana (RJI), que fue el lugar de estudio. En ambas regiones también está presente la Red Educacional Ignaciana (REI) en Chile, iniciativa de colaboración que vincula a 10 establecimientos jesuitas y 6 colegios “compañeros en la misión”, es decir, instituciones de otras entidades sostenedoras cuyos proyectos educativos se inspiran en los principios de la Compañía de Jesús<sup>5</sup>. Niños y jóvenes tienen la posibilidad de participar en movimientos o comunidades pastorales, tal como lo

5 La REI está compuesta por 16 instituciones educativas ubicadas entre Antofagasta y Puerto Montt, cuya misión es “formar hombres y mujeres plenos, que con sus talentos puedan transformar la sociedad en una más justa y solidaria, siendo fieles así al llamado de Cristo” (Red Educacional Ignaciana, 2022).

es la CVX (Comunidad de Vida Cristiana)<sup>6</sup>, y el MEJ (Movimiento Eucarístico Juvenil)<sup>7</sup>. A lo anterior debemos agregar que los estudiantes de estos colegios también pueden participar en oraciones cantadas, los tradicionales “ejercicios espirituales”, campamentos y actividades solidarias, entre otras experiencias.

El estudio contó con la participación de estudiantes universitarios de primer y segundo año (que luego pasaron a segundo y tercer año, respectivamente) de universidad, fundamentalmente exalumnos de colegios ignacianos o quienes habían participado en instancias como CVX, MEJ o el Centro Universitario Ignaciano (CUI), espacio de la Universidad Alberto Hurtado<sup>8</sup>.

El presente artículo busca, además, ser un aporte para la pastoral educativa y juvenil en Chile, no solo porque en la investigación participaron jóvenes vinculados a instituciones educativas escolares y universitarias, sino porque muestra cómo la educación religiosa, presente en distintos contextos formativos, impacta en las búsquedas, valores y espiritualidad de los jóvenes universitarios. Cabe señalar que los estudios realizados en Chile sobre religiosidad juvenil se han enfocado en edades

6 Formada por “cristianos hombres y mujeres, adultos y jóvenes, de distintas condiciones sociales que desean seguir más de cerca a Jesucristo y trabajar con Él en la construcción del Reino, y que han reconocido en la Comunidad de Vida Cristiana su particular vocación en la Iglesia” (Consejo Ejecutivo Nacional de CVX, 2023).

7 Movimiento de formación cristiana para niñas, niños y jóvenes de 5 a 25 años. MEJ invita a los jóvenes a vivir al estilo de Jesús, en una relación de amistad, de corazón a corazón, basada en una espiritualidad eucarística para la misión (Red Mundial de Oración del Papa, 2023).

8 El CUI vela por que la identidad jesuita y católica de la Universidad se encarne en todo el quehacer universitario, buscando profundizar e inspirar la experiencia ignaciana del encuentro con Jesús y el ser humano a través de procesos formativos, de voluntariado y de acompañamiento al alcance de toda la comunidad universitaria (CUI, s. f.)

específicas en el marco de una misma etapa educativa, sin indagar en los periodos de transición entre estas etapas. No obstante, podrá observarse la importancia de estudiar los momentos de transición, que permiten evaluar la mirada comparativa que los propios jóvenes tienen sobre su experiencia de fe en distintas etapas educativas.

## I. Antecedentes empíricos sobre juventudes y el desafío de comprender la experiencia religiosa de jóvenes que ingresan a la universidad

Para comprender el panorama religioso juvenil local y específico de los jóvenes entrevistados, es necesario revisar algunos antecedentes en los estudios socioculturales y sociorreligiosos sobre juventudes en Chile.

Respecto de los estudios socioculturales, un dato de interés para nuestra investigación es la baja participación de jóvenes en diversas iniciativas. En la 14.<sup>a</sup> Encuesta de Participación, *Jóvenes y Consumo de Medios*, de la Universidad Diego Portales y Feedback Research (Etchegaray, 2021), aplicada a jóvenes entre 18 y 29 años, se destacan entre las actividades voluntarias “expresar tu opinión a través de redes sociales”, “de protección del medioambiente”, “destinadas a promover los derechos de las mujeres”, “destinadas a promover los derechos de las diversidades sexuales”. De estas, solo la primera logra alcanzar más del 50% de participación, mientras que el resto de las actividades no alcanza el 30%. Esto contrasta con la encuesta INJUV (2022), que indica que el 2022 se alcanza la mayor cifra de participación en voluntariados con un 37,1%, mientras que un 54,1% participaría en organizaciones o grupos

que defiendan alguna causa social. Entre las actividades en las cuales, de hecho, participarían las y los jóvenes, las comunidades virtuales y las agrupaciones por *hobbies* son las mayoritarias (24,8 % y 11,3%, respectivamente), y la Iglesia se encuentra en tercer lugar.

Respecto de los estudios sociorreligiosos, las encuestas de los últimos años han mostrado una constante tendencia de los jóvenes a la desafiliación religiosa. Así lo ha mostrado la encuesta Bicentenario UC 2022 y la Encuesta Nacional de la Juventud de la INJUV. Ambas coinciden en el ascenso de la no afiliación religiosa del 2018 al 2022: de un 29% a un 41%, en jóvenes de 18 a 34 años (Encuesta Bicentenario, 2022), y de un 57,4% a un 63,6%, en jóvenes de 15 a 29 años (Encuesta INJUV, 2022).

Aunque estos datos son ilustrativos, no son totalmente determinantes para comprender las tendencias religiosas en jóvenes, ya sea en términos de sus prácticas o de sus adhesiones religiosas. Este es “el problema de los no”, por el cual quienes afirman “no ser religiosos” conforman un amplio espectro de personas con diversas cosmovisiones o con posiciones religiosas no institucionalizadas, las cuales quedan invisibilizadas en esta categoría y que problematizan los límites de lo que es considerado “religioso” (Hedges, 2021).

Consideramos que este es el caso de muchos jóvenes que no se sienten parte de una religión o que no adhieren a una creencia formal, pero que experimentan distintas exploraciones y adhesiones que pueden considerarse espirituales o religiosas en un amplio sentido (como el karma, las energías personales, etcétera); o, incluso, vivencian más de una creencia religiosa tradicional. Así, un acercamiento más cualitativo a las experiencias específicas de

cada joven puede evidenciar la particularidad de nuevas “orientaciones religiosas”. Tal como lo señala Cerda-Planas (2022a), la integración de elementos como las dimensiones noética, sensitiva, ritual, consecuencial y comunitaria, aplicados a grupos focales, ayuda a comprender la complejidad de la religiosidad juvenil.

Desde una perspectiva teológico-empírica, la misma autora ha estudiado la religiosidad juvenil, específicamente en estudiantes entre 15 y 16 años de distintas clases sociales y confesiones. Los resultados de su trabajo arrojan elementos de continuidad con los estudios realizados hasta la época, pero también hallazgos interesantes y relevantes para esta investigación, como la importancia de temas como el de la vida después de la muerte y el impacto ambivalente de la educación religiosa en la religiosidad juvenil (Cerda, 2022b).

En ese sentido, es posible constatar un evidente descenso en las prácticas religiosas tradicionales, pero también una escasez de descripciones específicas de las experiencias religiosas actuales de los jóvenes. Desde ese punto de vista, un antecedente directo de esta investigación es el estudio realizado por Bahamondes et al. (2020) sobre las representaciones sociales de la Iglesia y la fe de jóvenes pertenecientes a establecimientos educacionales jesuitas en Chile. En esa investigación, los jóvenes identifican la fe con espacios sociales o de contacto con personas en situaciones adversas. En continuidad con esta orientación, en nuestro estudio se observará que las y los jóvenes entrevistados identifican sus experiencias de Dios, lo espiritual o lo trascendente con dimensiones muy prácticas, de servicio o voluntariado.

Ante este panorama, nuevamente se muestra la necesidad de fortalecer los estudios cualitativos de la religiosidad juvenil, pero también desde un punto de vista de la “religiosidad vivida” que logre ilustrar los cambios en sus experiencias, búsquedas e intereses, considerando sus propios lenguajes y vivencias. Este enfoque nos ayuda a distinguir *quién considera algo como religioso, por qué lo caracteriza como especial y por qué motivos*; esta perspectiva excede lo que se considera religioso y significativo desde un punto de vista canónico y convencional (Taves, 2011).

Por otra parte, las investigaciones locales basadas en evidencia empírica han estudiado la religiosidad juvenil en etapas específicas del desarrollo, como la adolescencia o la juventud universitaria, pero no han abordado el marco de la transición entre estas etapas, en las que podrían constatar cambios religiosos significativos de observar. La transición entre la educación secundaria y la superior constituye un proceso de transformación significativa en la vida de las y los jóvenes. Durante esta etapa, conocida como adultez emergente (periodo de vida entre los 18 y 29 años), la mayoría comienza a forjar su identidad, exploran nuevas posibilidades y se enfrentan a la incertidumbre que acompaña la búsqueda de un proyecto de vida con sentido (Papalia et al., 2012). Este proceso implica un cambio de rol y de ambiente para quienes lo experimentan, y trae aparejado para ellos un grado de incertidumbre porque se enfrentan a un espacio de mayor diversidad.

Sacristán (2009) destaca que toda transición educativa supone la posibilidad de experimentar momentos críticos de duda, perplejidad, inquietud, e incluso malestar, pero también, la necesidad de afrontar exigencias de adaptación personal, lo cual puede favorecer transformaciones futuras. La educación superior no solo implica un nivel más



elevado de aprendizaje académico, sino también un espacio en el que los individuos exploran su identidad, sus valores y su relación con el mundo que les rodea, lo que incluye sus experiencias espirituales y/o religiosas.

Asimismo, pareciera que los jóvenes no siempre están adecuadamente preparados para esta transición, ya sea debido a las diferencias entre el tipo de enseñanza de la escuela y el de la universidad, o por las diferencias educativas según los distintos grupos sociales. En este marco, los autores han demostrado la importancia de las variables no curriculares para motivar el camino universitario (Venezia y Jaeger, 2013).

Con estos antecedentes, consideraremos cómo la transición entre la educación secundaria y la superior impacta en las experiencias religiosas de los jóvenes, en particular entre quienes están vinculados a la espiritualidad ignaciana. ¿Es posible que en el paso a nuevas formas de socialización y educación en la universidad reevalúen sus posiciones religiosas? ¿Qué lugar representan las instancias religiosas ofrecidas por la Compañía de Jesús en la exploración religiosa de los jóvenes en su paso a la educación superior? Para responder estas interrogantes, necesitaremos considerar como perspectiva de estudio la “religiosidad vivida”, de manera de poder descubrir nuevas categorías en la narración que ellos mismos realizan sobre su experiencia religiosa y la espiritualidad ignaciana.

## II. Metodología

El objetivo de la investigación fue caracterizar la forma en que jóvenes universitarios se relacionan con las propuestas pastorales ofrecidas por la espiritualidad ignaciana, considerando sus propios intereses y

experiencias religiosas. En última instancia, se ha buscado generar categorías que faciliten el diálogo entre los intereses, búsquedas y demandas religiosas de jóvenes en transición formativa –desde el término de su educación secundaria a los primeros años de educación superior–, y las propuestas religiosas que la Compañía de Jesús les ofrece en Chile.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, pues buscaba descubrir significados e interpretaciones profundas desde la subjetividad de los participantes. Así, su marco epistemológico-teórico se encuentra en la fenomenología social, teoría comprensiva e interpretativa de la acción social que se centra en explorar la experiencia subjetiva de la persona en el contexto de la vida cotidiana y lo que llega a constituir su propio sentido común (Mieles-Barrera et al., 2012). Partiendo de esta base, se sostiene que el sentido común, aquel significado que cada persona tiene sobre su experiencia subjetiva, posee estructuraciones particulares que es posible explicitar cuando se da cuenta del proceso mediante el cual se construye tal sentido y se crean las asociaciones que lo sostienen.

La investigación se desarrolló en tres fases: la primera implicó un trabajo personal con los participantes mediante entrevistas semiestructuradas; en la segunda, se llevó a cabo la sistematización y el análisis de los datos obtenidos; finalmente, en la tercera fase se trabajó nuevamente con los participantes en forma grupal, con el objetivo de generar nuevas categorías de manera participativa y horizontal.

Para realizar la investigación se seleccionaron jóvenes de primer y segundo año de universidad que hubieran tenido algún vínculo con la espiritualidad ignaciana, ya sea en la etapa escolar o universitaria. Los participantes fueron



contactados a través de convocatorias abiertas, y se logró reunir a siete personas de Santiago y cinco de Concepción. Participaron 12 entrevistados de entre 19 y 23 años.

En las entrevistas, se generaron espacios de confianza que permitieran a las y los jóvenes expresarse con libertad acerca de sus creencias. Con este fin, se trabajó con pautas construidas a partir de algunos ámbitos clave, como espiritualidad, prácticas y experiencias religiosas, inquietudes vocacionales y búsquedas personales, entre otras. Si bien se buscó ahondar en estas cuestiones, siempre se privilegió una conversación flexible, que dejara a los participantes compartir con confianza sus intereses y experiencias en sus propios términos. Con el consentimiento de los jóvenes, las entrevistas se grabaron en audio para su posterior transcripción y análisis.

La información resultante de las entrevistas se abordó mediante un análisis temático (Mieles-Barrera et al., 2012). Este proceso consistió en una codificación abierta, luego una codificación focalizada y, finalmente, la síntesis de temas relevantes. En primer lugar, se tomaron extractos de las transcripciones y se codificaron utilizando conceptos, palabras o ideas que lograran capturar breve y concisamente los contenidos expresados por los entrevistados. Luego, se buscó agrupar los códigos resultantes en diferentes categorías más generales que recogieran los significados de la primera codificación. Así se empezaron a dilucidar experiencias y percepciones comunes, lo que permitió elaborar los ocho temas finales que se presentan como resultado de la primera etapa de esta investigación.

Este proceso fue fundamentalmente inductivo, por lo que se buscó mantener consistencia y

coherencia entre los significados expresados por los participantes, los códigos formulados y los temas que se desarrollaron. Creemos que los temas presentados reflejan adecuadamente los intereses y experiencias religiosas de los jóvenes entrevistados, así como las distintas formas en que se han vinculado con las instancias religiosas ofrecidas por la Compañía de Jesús en Chile.

Finalmente, se conformaron dos grupos focales que contaron con la participación de algunos de los entrevistados en Santiago y Concepción. Como base de la discusión, se utilizaron cuatro de los temas que emergieron del proceso de análisis. El objetivo de los grupos focales fue contrastar las experiencias e inquietudes religiosas que las y los jóvenes plantearon en la primera etapa con la aproximación que la espiritualidad ignaciana ha tenido hacia sus temas de interés; posteriormente, se buscó la formulación colectiva de nuevas aproximaciones que las instancias de espiritualidad ignaciana puedan desarrollar en consideración a los resultados de la investigación.

### III. Temas asociados a los relatos de los jóvenes

A continuación, se presentan los ocho temas resultantes de las entrevistas con los jóvenes. Cada tema fue agrupado de la siguiente forma:

1. *Vínculo de los jóvenes con la espiritualidad ignaciana:*
  - a. Formación ignaciana propicia espacios de espiritualidad y servicio.
  - b. Valorización de la reflexión político-social en la espiritualidad.

- c. Impacto de la formación ignaciana en la vocación y elección de carrera.
2. *Transición desde la educación secundaria a la educación superior:*
    - a. Cambios en la disponibilidad de tiempos y el modo de participación en instancias religiosas.
    - b. Transición implica desafíos personales, sociales y académicos.
  3. *Caracterización de la experiencia religiosa de los jóvenes.*
    - a. Valorización e importancia de los vínculos comunitarios en la experiencia religiosa.
    - b. Experiencia religiosa como servicio e importancia de los espacios de reflexión.
    - c. El vínculo con lo institucional no es fundamental para la experiencia religiosa.

## 1. Vínculo con la espiritualidad ignaciana

Los jóvenes entrevistados llegaron a vincularse con la espiritualidad ignaciana en distintos tiempos y espacios. Ahora, como puntos centrales de la conexión con las instancias ignacianas en las que participaron, se puede distinguir: (1) la espiritualidad y las actividades de servicio que se ofrecen a los jóvenes; (2) la oportunidad de compartir en comunidad; (3) y la posibilidad de realizar apostolados.

Para los jóvenes egresados de colegios pertenecientes a la REI, las actividades formativas y pastorales de sello ignaciano han estado siempre presentes en el ambiente escolar: “En el colegio siempre fue como constante, así como el MEJ, que el campamento, que en CVX” (Entrevista 8); “Sí. Estuve en MEJ. Estuve

en CVX también. Y pastoral igual en el colegio, como delegada... y participando en las actividades del colegio” (Entrevista 9).

Con el tiempo, esta mayor disponibilidad de experiencias les ha permitido tener nociones acerca de la espiritualidad ignaciana, aunque existe cierta dificultad para definirla con un lenguaje articulado y técnico.

La CVX secundaria permite que los jóvenes se conozcan entre sí y conformen comunidades de vida y servicio en las que pueden compartir temas personales y espirituales. Por su parte, las personas que participan del CUI destacan el espacio por su apertura y por las posibilidades de servicio que ofrece.

Creo que participar en estas instancias... como que igual... no sé si me hacen ser, sentirme importante, pero sí siento que apporto con mi granito de arena como a la sociedad y como que con eso me siento tranquila, en verdad. Y como que siento que eso ha sido importante para mí... Te hacen como quizás encontrarte un poco, como... un poco tu camino. (Entrevista 5)

Así, los espacios de espiritualidad y servicio se hacen importantes en un sentido personal y espiritual. Esta importancia la hacen visible también en sus búsquedas vocacionales o de nuevos espacios de participación, una vez que están en la universidad.

Otro aspecto destacado en los testimonios es cómo las y los jóvenes vinculan la religión y la espiritualidad con el contexto más amplio en el que se insertan. Esto parte de la noción de que la espiritualidad implica detenerse y reflexionar, ya sea como una escucha interior o prestando atención al mundo que los rodea.

Yo creo que lo espiritual va un poquito en 'cómo me siento con esto que estoy viviendo'. Y pensar en silencio, yo creo, como meditar, en el fondo como... Porque, no sé, uno puede discutir con cualquier persona, en cualquier momento del día, pero no sé si uno se detiene realmente a reflexionar sobre esa situación... (Entrevista 12)

Esta capacidad de reflexión es considerada una parte fundamental de la espiritualidad, y para algunos es un sello ignaciano. Los espacios de servicio y reflexión mueven a los jóvenes a hacerse conscientes de su propia situación social, al mismo tiempo que adoptan una perspectiva más amplia sobre las realidades de desigualdad que hay en el país:

Me sirven como para ver el mundo de otra forma, como no siempre desde el juicio... como de entender que no todos tienen las mismas oportunidades... como que también siento que lo espiritual también va como mucho con la política y también te cuestionas caleta... (Entrevista 5)

La conexión entre espiritualidad y política fue explicitada en varias ocasiones por los encuestados, quienes creen que la espiritualidad y la religión deben tener una relación clara con los problemas sociales y la contingencia nacional.

Jesús sí ha sido una figura que me permitió cuestionarme las iglesias. De hecho, con la imagen de Jesús fue como que comenzó esta cuestión de que ¿por qué tengo que usar ternos para ir a la iglesia el día de domingo si Jesús iba con chalas? (Entrevista 11)

Finalmente, una de las cuestiones que se destacaron en las entrevistas fue el impacto que la formación valórica tiene en su vocación y elección de carrera. El valor del servicio se traduce en darle una cierta orientación práctica a la forma de vivir y expresar su

fe. Esto se evidencia en el hecho de que, a pesar de la variedad de las carreras de origen de los entrevistados, la mayoría coincide en darle un enfoque social a su elección, destacando la posibilidad de servicio y conexión con otros:

Pero a mí me faltaba como esa parte de servir, que a mí me gusta mucho. También por algo quiero estudiar Enfermería, que tiene que ver mucho con el contacto con el otro que necesita. Entonces, igual las dos experiencias que tuve me marcaron mucho. (Entrevista 2)

En este caso, nuevamente, las experiencias de servicio han sido clave en marcar la vocación de la entrevistada, cuya significación ha logrado trascender la etapa escolar. Así, el ejercicio profesional es visto como una manera de continuar practicando los valores aprendidos en la etapa educativa precedente y de mantenerse en contacto con las necesidades de los demás.

## 2. Transición desde la educación secundaria a la educación superior

Cuando se inicia la etapa universitaria, las vivencias de carácter espiritual o religioso adquieren una nueva perspectiva. En la etapa precedente, el tiempo destinado a las actividades religiosas, pastorales o espirituales solían darse en el horario escolar o en dinámicas extracurriculares; sin embargo, la vida universitaria conlleva una nueva rutina que influye en la disposición y distribución del tiempo disponible para participar de instancias religiosas o espirituales.

Fue un año como tan caótico que ni siquiera he tenido como el tiempo como para... como para darme un tiempo a mí. Como todo lo que hacía era como la U, la U, la U [...] hasta tenía clases los sábados. Entonces, de lunes a sábado,

desde las ocho hasta las ocho de la tarde era como Universidad, Universidad, Universidad. Y nunca he parado como a... a como las cosas que hacía antes. (Entrevista 6)

Este testimonio refleja los nuevos desafíos que enfrentan las y los jóvenes una vez que ingresan a la universidad. La gran mayoría de los entrevistados coincide en que el primer año se vuelve un proceso agobiante y difícil de llevar; sin embargo, también nos encontramos con excepciones en las cuales los participantes mencionan que la formación que adquirieron en su establecimiento les permitió adaptarse al primer año de educación superior:

No, pensé que iba a ser como más complicado todo, la adaptación, el grupo nuevo... pero la verdad es que se fue dando como todo súper fácil, como que las primeras personas que conocí como que me llevé súper bien, [...] el grupo curso también, como que nos ayudamos entre todos... (Entrevista 10)

Los cambios mencionados también pueden variar según la ubicación geográfica, la institución académica y las circunstancias personales de cada individuo. Ingresar a la educación superior podría involucrar otras transiciones, como cambiar de ciudad de residencia y de hogar habitual, complejizando aún más el proceso (Gallardo et al., 2013), lo que puede ser una experiencia emocionalmente desafiante para los y las jóvenes, quienes pueden comenzar a cuestionar, o bien a confirmar, su identidad y valores personales: “Ahí obviamente era como imposible hacer amigos, a menos que uno fuera muy extrovertido... [risas] y no era mi caso. Entonces, estuve como un semestre entero sin como muchos amigos...” (Entrevista 9).

Al cuestionar y reevaluar sus creencias, las y los jóvenes pueden mostrar un alejamiento de las prácticas religiosas de su infancia y una dificultad en mantener las mismas actividades religiosas en las que participaban en sus establecimientos o entornos familiares, debido a la falta de estructura. En estos casos se produce un quiebre, ya que el ingreso a la universidad implica más pluralismo y genera otras prioridades.

Porque la Universidad es un lugar mucho más amplio que el colegio. Entonces, si bien en el colegio hay algo que todos tienen en común, que es el mismo colegio, pero aquí todos vienen de colegio distintos, de ciudades distintas, de regiones distintas, que se llegan a una realidad que no es compartida... pero en la Universidad es tan amplia que no... que es muy difícil acceder a eso también. (Entrevista 1)

Con todo, los entrevistados no presentan una desafección de lo religioso en sí y muestran un interés constante por participar en actividades religiosas o espirituales. Comienzan a priorizar sus actividades de acuerdo con los tiempos de que disponen dentro del mundo universitario, en el que la demanda académica es más alta. Esto genera un paso drástico desde la oferta religiosa dada por el colegio de manera heterónoma hacia una diversidad de proyectos vitales que deben explorar autónomamente. La autonomía que adquieren al ingresar a la universidad les permite tomar decisiones más independientes sobre su participación voluntaria. Para ajustarse al nuevo ambiente y a su rol, las personas necesitan dar sentido a lo que les sucede, proceso que nunca es aislado, sino que se vive junto con quienes las rodean.

### 3. Caracterización de la experiencia religiosa

Un primer punto a destacar es que ninguna persona entrevistada aludió a experiencias religiosas individuales, es decir, a aquellas son buscadas, generadas y/o vividas en solitario. Por el contrario, casi todas mencionaron la importancia de la comunidad a la hora de referirse a estas experiencias. Esta constatación demuestra la importancia de analizar el impacto de los vínculos sociales en la experiencia religiosa juvenil. Hay aquí una primera cuestión interesante: parece que no hay en estos jóvenes una vivencia individualista de la espiritualidad, sino que esta se entiende y llega a la experiencia con un cierto soporte comunitario o relacional.

Entre los tipos de vínculos, nos llama primeramente la atención la preponderancia y lugar que tiene la persona responsable. Si bien algunos jóvenes nombraron algunas relaciones familiares como significativas respecto de sus experiencias religiosas (principalmente madres o abuelas), fue la o el adulto a cargo de la experiencia a quien le atribuyeron un rol significativo en la valoración de esta. Si la relación con esa persona es mala, se produce un quiebre tanto en la experiencia religiosa como en la relación con Dios. De hecho, al preguntarles a los jóvenes sobre sus experiencias negativas, todos mencionaron relaciones con personas o situaciones en las que se sintieron discriminados, poco valorados o reconocidos. En todos los casos, este quiebre tuvo como consecuencia que se alejaran de la fe o dejaran de participar en actividades religiosas o espirituales, especialmente cuando la mala experiencia se vinculaba con temas de orientación sexual o de género:

El mismo tema de la homosexualidad, los temas como más polémicos, el aborto..., porque yo he tratado de tener un discernimiento en ciertas discusiones y de separarlas. O sea, sí, a mí, que me hayan tratado de Anticristo [...] sí me afectó, o sea sí me dio lata, [...] es como una discusión en mi mente, que digo: “No, que no te afecte”. (Entrevista 4)

Por el contrario, muchos de los entrevistados aludieron a la acogida como un factor relevante para abrirse a las experiencias que caracterizan como religiosas. En este sentido, un resultado importante de esta investigación fue constatar la relevancia que tienen la forma y la actitud con que las personas responsables invitan, reciben y llevan adelante esas experiencias. En esta línea, las actitudes más valoradas fueron la escucha desinteresada, la alegría y el interés genuino por conocerlos y acompañarlos en sus procesos:

Sí, yo creo como que el amor como que confluye como aquí en el CUI, con las personas y los vínculos [...] Como que siento que siempre están preocupados como de ti, como que no sé si es una cuestión más asistencialista, pero como que sí, si tú estás como triste como... puedes confiar en una persona de aquí, ¿cachas? [...] Y como que siento que igual es un respaldo fuerte... porque al final como que no te sientes tan, tan solo. (Entrevista 5)

[...] mi profesor jefe [...] era una persona muy comprensiva con todos, era simpático, siempre se mostraba alegre [...] Siempre te recibía con una sonrisa, entonces igual aprecio hartito eso, [...] que ayuden tanto como educacionalmente, podría decirse, como espiritualmente. (Entrevista 7)



En ese sentido, las y los jóvenes expresaron que valoraban los vínculos que establecían con ellos los guías o líderes pastorales y que las relaciones de confianza y cuidado eran fundamentales en lo que consideraban una experiencia religiosa significativa. Así, más que el tipo de actividades a las que se los convocaba, parece que el interés y la significación de sus relaciones resultó decisiva en este sentido, incluyendo tanto las características personales del/la encargado/a como el modo de establecer vínculos con los participantes.

Un segundo elemento interesante tiene que ver con el lugar otorgado a las relaciones entre pares. Muchos dieron cuenta de que una motivación y razón importante para participar en este tipo de instancias era conocer gente: “Los campamentos son buena experiencia, porque se conoce gente” (Entrevista 7); “Gracias a campamento de formación conocí a otras personas y a mi mejor amiga [...] CVX me ayudó a conocer a otras personas y abrir mi círculo” (Entrevista 3). O haber conocido en estas actividades amistades que hoy son muy significativos en su vida:

Con ella me hice bien cercana y con los demás como que igual conocí hartos amigos que eran como de mi edad gracias a eso [...] Y con la mayoría sigo hablando hasta ahora; entonces, como que son amigos con los que puedo ir a estas actividades y después puedo seguir compartiendo con ellos durante la vida. (Entrevista 9)

La relación con los pares es un factor común en las entrevistas, que evidencian cómo este tipo de experiencias han potenciado y les han permitido establecer vínculos profundos y duraderos. Sin embargo, parece que el vínculo con las personas responsables tiene un valor más significativo. En este

sentido, cabe preguntarse si la importancia dada a la relación con los pares se debe más bien a su etapa de desarrollo en lugar tener un impacto directo con lo propiamente espiritual.

Al preguntarles a los jóvenes sobre qué experiencias religiosas han tenido y qué es lo que las caracteriza, todos se refirieron a dinámicas de servicio y/o entrega a otras personas. Actividades como voluntariados y los campamentos de las CVX fueron mencionados de manera recurrente: “Como que en ese campamento yo realmente sentí como que conecté” (Entrevista 8). Más aún, en muchos casos nos parece que hay una identificación de la experiencia religiosa con el servicio o, a lo menos, no se entiende separada de este:

Bueno, la verdad es que a mí me pasa que no veo la espiritualidad como ejercicio de una religión. Entonces, por eso se me hace como más ajeno el pensar cómo puedo conectar en mis tiempos libres con la espiritualidad. Entonces, por eso mencionaba como los actos de servicio. Creo que para mí, al menos, los actos de servicio se han transformado en un ejercicio de espiritualidad bastante interesante. (*Focus group* Santiago)

Así, el servicio se transforma en el medio privilegiado por el que los y las jóvenes se relacionan con Dios o la trascendencia. Es una manera no intimista de vivir lo religioso, sino al contrario, desde el contacto y relación con otros. Dicho de otra manera, los participantes de la investigación entienden que la espiritualidad debe tener un correlato en la vida concreta, en nuestras decisiones y acciones cotidianas: “[...] yo sigo manteniendo como mi conexión, así como en ayudar o en [...] como la gente y todo eso. Va más como por ese lado. Entonces, como el momento religioso es como cuando cada uno alcanza esa conexión” (Entrevista 10).



Cabe señalar que el acento en el *hacer* se ve tensionado por la necesidad de contar con espacios de reflexión sobre sus experiencias. Estos espacios no se entienden como instancias individuales o personales; los y las jóvenes valoran los espacios comunitarios de diálogo y conversación donde puedan compartir sus vivencias en el voluntariado.

Asimismo, es relevante destacar que no cualquier espacio sería propicio para tener esa reflexión, pues no les resulta fácil hablar de estos temas con “cualquier persona”. Para poder “abrirse” y “hablar de temas más profundos”, señalaron la importancia de contar con espacios seguros y de confianza:

Pero por eso siento que es muy difícil que se dé una conversación al respecto o un espacio como seguro, por así decirlo, para hablar de esos temas, si es que no está como más o menos establecido [...] es muy difícil llegar a hablar de esos temas como de la nada [...] Entonces, si no es como un espacio, un momento como establecido para hablar de esos temas, yo creo que es muy difícil que se dé esa confianza. Pero también rodearse con gente como de mente abierta y que tú sepas como que puedes contar con ellos en cualquier cosa; yo creo que uno también debiese poder como expresarse y sentirse libre de poder hablar de esos temas sin que te juzguen o no te quieran escuchar. (*Focus group* Santiago)

Por último, un tercer elemento que caracteriza la religiosidad juvenil, en las entrevistas realizadas, es la escasa presencia de experiencias tradicionales vinculadas a lo institucional. Esta constatación podría indicar que esta no es la forma habitual como los y las jóvenes se relacionan con Dios. Incluso, en aquellos entrevistados que venían de colegios católicos, donde se propicia la participación

institucional, este tipo de experiencias se pierde en su paso a la universidad.

Sin embargo, esta ausencia de vínculos institucionales no indica un desinterés por lo religioso. De hecho, los jóvenes muestran una persistencia en la búsqueda de oportunidades que les brinden momentos de conexión interior y les permitan vivir su espiritualidad. Ahora bien, tanto el tipo de instancias religiosas como las creencias son plurales:

Como entender que podemos [ser] perfectamente personas laicas o personas que tenemos una espiritualidad fuera de una religión, converger en factores comunes de acción social o de espiritualidad diversa. (*Focus group* Santiago).

Si bien nos parece que la persistencia en la búsqueda de experiencias religiosas y en la fe es un rasgo común, creemos que esta dimensión de sus vidas deja de estar entre sus prioridades. Frente a las múltiples demandas universitarias, parece que este no es un elemento que resulte lo suficientemente significativo para que lo prioricen frente a otros. De hecho, uno de los factores más mencionados como causa para dejar de participar o abandonar sus formas de religiosidad fue la falta de tiempo. No es que desaparezca la búsqueda, pero parece que esta no es prioritaria.

#### IV. Discusión final

Entre las investigaciones que enmarcan los antecedentes de este estudio, se pueden identificar algunas líneas de continuidad en cuanto a la participación y priorización de los jóvenes de las actividades voluntarias, junto con la representación

de su experiencia religiosa a través de los espacios de voluntariados sociales y comunitarios.

El aspecto central que aparece en las entrevistas es la necesidad de contar con espacios de reflexión o confrontación en los que puedan dialogar acerca de las experiencias vividas en las instancias práctico-sociales mencionadas. En ese sentido, su experiencia religiosa, lejos de ser un encuentro intimista o individual, es social, reflexiva y comunitaria, o así lo es al menos para los y las jóvenes que participan de esta forma de espiritualidad. En el contexto de una nueva etapa educativa, los lugares de socialización religiosa podrían traducirse en instancias significativas para compartir desafíos y experiencias.

Por otra parte, es posible percibir una baja priorización de los espacios religiosos voluntarios ante la alta demanda académica universitaria u otras prioridades vitales y obligaciones, como pueden ser el trabajo o la familia. Esto es coherente con las bajas cifras de participación de la juventud en actividades voluntarias que muestran las encuestas realizadas por el INJUV y la UDP mencionadas anteriormente. Sin embargo, quienes fueron entrevistados siguen valorando la dimensión social de su *praxis* religiosa, al punto que impacta en sus elecciones vocacionales y su caracterización de lo religioso.

Desde el punto de vista de las ofertas pastorales, parece oportuno considerar una transición gradual de las propuestas religiosas entre la etapa secundaria y la universitaria, e integrar espacios flexibles en cuanto al tiempo y la organización. Ello porque las y los jóvenes evidencian un paso abrupto desde los espacios pastorales obligatorios, homogéneos y/o guiados en el colegio, hasta los espacios voluntarios, plurales y autónomos que encuentran en la universidad. De ahí la necesidad de pensar en

la posibilidad de establecer una mayor gradualidad en la transición, permitiendo que los últimos años de colegio vayan reforzando en los y las jóvenes una educación en autonomía, diálogo y pluralismo.

Por otra parte, los espacios tradicionales de espiritualidad, como la oración personal o los Ejercicios Espirituales, fueron escasamente mencionados, lo que puede leerse como una tendencia constante desde hace una década ya indicada por otras encuestas (Cerde, 2021). Los Ejercicios Espirituales tienen específicamente una pregunta vocacional; sin embargo, pareciera que las actividades de voluntariado social han impactado más en sus elecciones vocacionales.

A su vez, se reconoce con mayor importancia el lugar de las personas responsables y los espacios religiosos de acogida. Así como la familia sigue mostrando su relevancia en una etapa inicial de la socialización de la fe, para los y las entrevistadas la percepción de los valores de tolerancia y acogida de los responsables de cada instancia son claves para indicar la distancia o cercanía con que ellos y ellas se hacen parte de los espacios religiosos.

Estos resultados señalan que el enfoque de la “religiosidad vivida” no solo es útil para analizar expresiones populares de religiosidad, sino también específicamente para comprender la experiencia religiosa de jóvenes en transición educativa; aunque estos se declaren creyentes, su experiencia puede diferir de las definiciones disciplinares, interpelando incluso a la reflexión teológica.

Como se mencionó anteriormente, el escenario de la transición colegio-universidad está marcado por la apertura a nuevas posibilidades, intereses y proyectos de vida; es un momento de exploración de la propia identidad, valores y lugar en el mundo.

En la esfera religiosa, la transición del colegio a la universidad marcó entre los jóvenes entrevistados una separación de los espacios estructurados para el desarrollo de su vida religiosa y espiritual, que eran reforzados en la etapa escolar por el proyecto educativo ignaciano. Lo anterior no significó, sin embargo, un abandono total de los valores y creencias religiosas.

Además, desde esta óptica podemos observar de mejor manera cómo la religiosidad no se acaba o limita a la participación en instituciones religiosas, sino que se extiende también al ámbito cotidiano. En este sentido, como señala Morello (2021), es de esperar que, si la vida diaria cambia, los sujetos darán respuestas creativas a los nuevos desafíos que deban enfrentar. En este caso, es interesante apreciar cómo el contexto religioso institucional de la etapa secundaria es un espacio en el que los jóvenes aprenden y socializan su experiencia religiosa, y cómo esta formación entrega una base que luego es confrontada con nuevas ideas y espacios, propiciados por la transición a la universidad (Orellana, 2023). Frente al cambio, los jóvenes reinventan y se reapropian de sus prácticas y creencias religiosas, adecuándolas a las nuevas preguntas vocacionales y a la diversidad del mundo universitario.

## Conclusiones

El estudio aplicado a jóvenes en transición desde el colegio a la universidad ha iluminado algunos campos de interés para profundizar en la religiosidad juvenil. Sin embargo, también ha abierto otras preguntas y desafíos por explorar. Quisiéramos ofrecer algunas perspectivas para los estudios relacionados con la temática de religiosidad juvenil en Chile y algunas zonas de exploración que

quedan pendientes por investigar. La primera de ellas se relaciona con la necesidad de estudiar otras etapas de transición juvenil, como la de salida de la universidad y la entrada al mundo laboral. Si la experiencia religiosa juvenil ya es compleja a nivel local, y las prioridades se reevalúan en el periodo de ingreso a la educación superior, conviene estudiar cómo el orden de las valorizaciones, los proyectos y la redistribución de los tiempos se replantean en esta nueva transición, afectando también al lugar de lo religioso en la vida de las y los jóvenes.

En este contexto, dos desafíos adicionales cobran relevancia para ser estudiados. El primero de ellos es el del orden o escalas de prioridades del mundo juvenil. Si lo religioso y las actividades grupales voluntarias no son prioridades para muchos jóvenes hoy en día, ¿qué es lo que está ocupando los primeros lugares en su orden de valorizaciones? ¿Qué expresan de acuerdo con sus proyectos y esperanzas? En este sentido —y como segundo desafío—, aunque nuestro estudio contaba con una diversidad de jóvenes en términos socioeconómicos, esta dimensión no se abordó de manera intencionada y comparativa, lo que deja un espacio interesante por investigar. Incluso respecto de las prioridades, estas pueden haberse visto afectadas por elementos como el trabajo y la distancia, entre otros.

El enfoque cualitativo nos ha permitido generar categorías desde el relato mismo de los jóvenes, ahondando en sus experiencias religiosas, nociones sobre lo ignaciano, y desafíos en la etapa de transición. Conviene advertir que la diversidad y el ritmo del mundo juvenil es un constante desafío y exige un seguimiento recurrente de sus cambios y pluralidad.

## Bibliografía

- Bahamondes, L., Marín, N., Aránguiz, L. y Diestre, F. (2020). *Religión y juventud: El impacto de los cambios socioculturales en los procesos de transmisión de la fe*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Cerda-Planas, C. (2021). Youth Religiosity in Chile: a Territory Yet to Be Explored. *International Journal of Latin American Religions*, 5(2), 428-454. <https://doi.org/10.1007/s41603-021-00138-2>
- Cerda-Planas, C. (2022a). Los estudios empírico-teológicos y su contribución al desarrollo de la teología: consideraciones a partir de una investigación sobre religiosidad juvenil en Santiago de Chile. *Cuestiones Teológicas*, 49(111), 1-17. <https://doi.org/10.18566/cueteo.v49n111.a01>
- Cerda-Planas, C. (2022b). *Mapping youth religiosity in Santiago de Chile: contributions to the theological and pastoral reflection on youth and transcendence*. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/66424>
- Consejo Ejecutivo Nacional de CVX. (2023). ¿Quiénes somos? *CVX En Chile*. <https://sites.google.com/view/cvxchile/somos>
- Centro Universitario Ignaciano, Universidad Alberto Hurtado. (s. f.). El Centro Universitario Ignaciano. *CUI*. <https://cui.uahurtado.cl/>
- Etchegaray, N. (2021). Encuesta jóvenes, medios y participación. *CICLOS-Feedback*. Extraído de: <https://ciclos.udp.cl/proyectos/encuesta-de-jovenes-participacion-y-medios/>
- Gallardo, G., Goñi, F. y Sanhueza, M. (2013). ¿Cómo me recibió la universidad? Experiencia de integración a la educación superior de estudiantes migrantes en la UC provenientes desde regiones distantes a la región Metropolitana. [Diapositivas]. *XIII Jornadas Internacionales de Psicología Educativa*. Universidad de La Serena, Chile. <https://vidauniversitaria.uc.cl/10-como-me-recibio-la-universidad-experiencia-de-integracion-a-la-educacion-superior-de-estudiantes-migrantes-en-la-uc-provenientes-desde-regiones-distantes-a-la-region-metropolitana/file>
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *La transición a la educación secundaria*. Ediciones Morata.
- Hedges, P. (2021). *Understanding Religion: Theories and Methods for Studying Religiously Diverse Societies*. University of California Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1h1vbz6>
- Instituto Nacional de la Juventud. (2022). Décima Encuesta Nacional de Juventudes. *INJUV* [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma\\_encuesta\\_nacional\\_de\\_juventudes\\_2022.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma_encuesta_nacional_de_juventudes_2022.pdf)
- Jaeger, L. y Venezia, A. (2013), Transitions from High School to College. *The Future of Children*, 23(1), 117-136. <https://doi.org/10.1353/foc.2013.0004>
- Mieles-Barrera, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648>
- Morello, G. (2021). *Una modernidad encantada: Religión y modernidad en Latinoamérica*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

- Orellana, F. (2023). *Lived religion* y práctica religiosa en América Latina: una revisión de las categorías religiosas centrales de la teoría social clásica. *Universum*, 38(2), 549-569. <https://doi.org/10.4067/s0718-23762023000200549>
- Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education / Interamericana Editores, S.A.
- Red Educacional Ignaciana. (2022). Conócenos / Quiénes somos. *REI*. <https://rededucacionalignaciana.cl/proyecto-educativo/>
- Red Mundial de Oración del Papa. (2023). ¿Qué es el Movimiento Eucarístico Juvenil? *PWPN*. <https://www.popesprayer.va/es/que-es-el-mej/>
- Taves, A. (2011). *Religious experience reconsidered: a building-block approach to the study of religion and other special things*. Princeton University Press.

# Between Church and Youth: Characterization of Religious Experiences in Youth People Connected to Ignatian Spirituality in the Secondary-to-University Transition

Entre la Iglesia y los jóvenes:  
caracterización de las experiencias religiosas en jóvenes vinculados a la  
espiritualidad ignaciana en la transición secundaria-universitaria

Pascale C. Larré Vargas<sup>1</sup> 

pclarre@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile

Blanca Besa Bandeira<sup>2</sup> 

bbesa@uahurtado.cl

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Carolina Flores Marabolí<sup>3</sup>

carolina.flores2022@alu.uct.cl

Universidad Católica de Temuco, Chile

Matias Echiburú<sup>4</sup>

matias.echiburu@uc.cl

Universidad Alberto Hurtado, Chile

## ABSTRACT

*In Chile as well as globally, younger societal groups have demonstrated a consistent flux of cultural and religious changes. This situation challenges the way they engage with traditional pastoral proposals, and the extent to which these proposals have the capacity to address the demands of their transition from secondary to higher education—a significant period for vocational and religious exploration. This article aims to provide categories derived from a qualitative research commissioned by the Society of Jesus. The research sought to characterize how young adults, in their initial years of university education, interact with pastoral initiatives*

1 Graduate in Philosophy, graduate and Master in Theology, Pontificia Universidad Católica de Chile. Adjunct professor at the same institution.

2 Graduate in Philosophy, graduate and Master in Theology, Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD student in Theology at the same institution. Director of the Centro Universitario Ignaciano (Ignatian University Center) and member of Instituto de Teología y Estudios Religiosos, ITER (Institute of Theology and Religious Studies), Universidad Alberto Hurtado.

3 Graduate in Education and high school teacher of History and Geography, Universidad del Bío-Bío; graduate in Theological Studies, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Master in Geographic Analysis from the Universidad de Concepción and Master in Religious Sciences, Universidad Católica de Temuco. Coordinator of Ignatian Biobío Youth Network.

4 Sociocultural anthropologist from the Pontificia Universidad Católica de Chile. Collaborating researcher of the Instituto de Teología y Estudios Religiosos, ITER, Universidad Alberto Hurtado.





*rooted in Ignatian spirituality in Chile. Through interviews and focus groups, several themes emerged: the significance of spiritual and service-oriented spaces, political and social reflection within this spirituality, the influence of Ignatian formation on vocational discernment and career choices, shifts in time allocation and religious involvement during this transitional phase, and the associated challenges. Notably, communal bonds, reflective practices, and acts of service emerge as salient features of religious experience. The article concludes with discussions on relevant scholarly inquiries in the field and outlines future research prospects.*

**Keywords:** youth religiosity, Ignatian spirituality, volunteering, secondary university transition, community ties

## RESUMEN

Tanto en Chile como en el mundo, los grupos societarios más jóvenes han demostrado un flujo constante de cambios culturales y religiosos. Esto desafía las formas en que ellos se relacionan con las propuestas pastorales tradicionales, y si estas pueden responder, o no, a los desafíos de su transición secundaria-universitaria, etapa significativa para sus búsquedas vocacionales y religiosas. Este artículo presenta categorías que emergieron de una investigación cualitativa promovida por la Compañía de Jesús, cuyo objetivo fue caracterizar la forma en que los jóvenes, en sus primeros años de universidad, se relacionan con las propuestas pastorales ofrecidas por la espiritualidad ignaciana en Chile. El trabajo de entrevistas y grupos focales permitió identificar algunos temas: la importancia de los espacios de espiritualidad y servicio, la reflexión político-social en la espiritualidad, el impacto de la formación ignaciana en la vocación y elección de carrera, los cambios en disposición de tiempo y participación religiosa en esta transición de etapa educativa y los desafíos que implica. En cuanto a la experiencia religiosa, se destacan los vínculos comunitarios, junto con la reflexión y el servicio. Al cierre de este texto se ofrecen algunos aspectos de discusión referidos a los estudios realizados en el área y se concluirá con prospectivas en la materia.

**Palabras clave:** religiosidad juvenil, espiritualidad ignaciana, voluntariado, transición secundaria-universitaria, vínculos comunitarios

## Introduction: Brief Description of Ignatian Youth Ministry in Chile

The Youth and Vocations Area of the Society of Jesus in Chile, in collaboration with the Institute of Theology and Religious Studies at the Alberto Hurtado University (ITER, Instituto de Teología y Estudios Religiosos in Spanish), have joined efforts to understand the current religious pursuits of young people, in order to respond coherently to their changes and trends. Within this framework, this article presents categories that facilitate dialogue between the religious interests, pursuits, and demands of young people in transition, from the end of their secondary education to the early years of higher education, in relation to the religious proposals offered by the Society of Jesus. A summary of these themes will be presented and contrasted with the results of previous studies on youth religiosity and the high school-to-university transition.

This research focuses on two cities in Chile, Santiago and Concepción, where two branches of the Ignatian Youth Network (RJI, Red Juvenil Ignaciana in Spanish) served as the study sites. In both regions, the Ignatian Educational Network (REI, Red Educacional Ignaciana in Spanish)<sup>5</sup> is also present, as an initiative that links 10 Jesuit institutions and 6 “mission companion” schools, that is, institutions sponsored by other entities whose educational projects are inspired by the principles of the Society of Jesus. Children and young people have the opportunity to participate

<sup>5</sup> REI is composed of 16 educational institutions located between Antofagasta and Puerto Montt, whose mission is “to form fully developed men and women who, with their talents, can transform society into a more just and supportive one, thus being faithful to the call of Christ” (Red Educacional Ignaciana, 2022).

in pastoral movements or communities, such as the Christian Life Community (CLC)<sup>6</sup> and the Eucharistic Youth Movement (EYM)<sup>7</sup>. Additionally, students from these schools can engage in sung prayers, traditional “spiritual exercises”, camps, and solidarity activities, among other experiences.

The study involved the participation of first and second-year university students (who later progressed to second and third year, respectively) primarily comprising alumni of Ignatian schools or individuals who had engaged in initiatives such as CLC, EYM, or the Ignatian University Center (CUI, Centro Universitario Ignaciano in Spanish), affiliated with Alberto Hurtado University<sup>8</sup>.

Additionally, this article aims to contribute to educational and youth pastoral work in Chile, not only because young people associated with school and university educational institutions took part in the research, but also because it illustrates how religious education, present in various formative contexts, impacts the quests, values, and spirituality of college students. It is noteworthy that studies on youth religiosity in Chile have focused on specific age groups within the framework of the same

<sup>6</sup> Formed by “Christian men and women, adults and young people, from different social conditions who wish to follow Jesus Christ more closely and work with Him in the construction of the Kingdom, and who have recognized in the Christian Life Community their particular vocation in the Church” (Consejo Ejecutivo Nacional de CVX, 2023).

<sup>7</sup> Christian formation movement for girls, boys, and youths aged 5 to 25 years old. MEJ invites young people to live in the manner of Jesus, fostering a friendship-based relationship, heart to heart, grounded in Eucharistic spirituality for misión (Red Mundial de Oración del Papa, 2023).

<sup>8</sup> CUI ensures that the Jesuit and Catholic identity of the University is embodied in all university activities, seeking to deepen and inspire the Ignatian experience of encountering Jesus and humanity through formative processes, volunteering, and accompaniment accessible to the entire university community (CUI, n.d.).

educational stage, without delving into the transition periods between these stages. Nevertheless, the importance of studying transitional moments can be observed, as they enable an assessment of the comparative perspective that young people themselves have regarding their faith experience across different educational stages.

## I. Empirical Background on Youth and the Challenge of Understanding the Religious Experience of University Entrants

To comprehend the local and specific religious landscape of the interviewed youth, it is necessary to review some background in sociocultural and socioreligious studies concerning youth in Chile.

Regarding sociocultural studies, an interesting datum for our research is the low participation of youth in various initiatives. In the 14th Survey on Participation, Youth, and Media Consumption by Diego Portales University and Feedback Research (Etchegaray, 2021), conducted among individuals aged 18 to 29 years old, activities such as “expressing opinions through social media”, “environmental protection”, “promoting women’s rights”, and “promoting sexual diversity rights” stand out among voluntary activities. Among these, only the first manages to achieve over 50% participation, while the remaining activities do not reach 30%. This contrasts with the INJUV survey (2022), which indicates that the highest participation rate in volunteering was achieved at 37.1%, while 54.1% would participate in organizations or groups advocating for a social cause. Virtual communities and hobby groups are the most popular activities in which young people would actually participate

(24.8% and 11.3%, respectively), with the Church ranking third.

Regarding socioreligious studies, surveys in recent years have shown a consistent trend among young people towards religious disaffiliation. This trend is evident in both Bicentenario UC 2022 survey and the National Youth Survey conducted by INJUV. Both surveys highlight the increase in religious non-affiliation from 2018 to 2022: from 29% to 41% among individuals aged 18 to 34 years old (Bicentenario Survey, 2022), and from 57.4% to 63.6% among individuals aged 15 to 29 years old (INJUV Survey, 2022).

Although these data are illustrative, they are not entirely determinative in understanding religious trends among young people, whether in terms of their practices or their religious affiliations. This phenomenon is referred to as the problem of the “nones”, where those who claim to be “non-religious” encompass a wide spectrum of individuals with diverse worldviews or non-institutionalized religious positions, which remain invisible within this category and challenge the boundaries of what is considered “religious” (Hedges, 2021).

We believe this is the case for many young people who do not feel part of a religion or do not adhere to a formal belief, but who undergo different explorations and affiliations that can be considered spiritual or religious in a broad sense (such as karma, personal energies, etc.); or, even experience more than one traditional religious belief. Thus, a more qualitative approach to the specific experiences of each young person can reveal the uniqueness of new “religious orientations”. As Cerda-Planas points out (2022a), integrating elements such as the noetic, sensory, ritual, consequential, and communal

dimensions, applied in focus groups, helps to understand the complexity of youth religiosity.

From an empirical-theological approach, the same author has studied youth religiosity, specifically among students aged 15 to 16 from different social classes and religious confessions. The results of her work reveal elements of continuity with studies conducted up to that point, but also interesting and relevant findings for this research, such as the importance of topics like life after death and the ambivalent impact of religious education on youth religiosity (Cerda, 2022b).

In this regard, there is an evident decline in traditional religious practices, but also a scarcity about specific descriptions of current religious experiences among young people. From this perspective, a direct precedent for this research is the study conducted by Bahamondes et al. (2020) on the social representations of the Church and faith among young people attending Jesuit educational institutions in Chile. In that research, young people associate faith with social spaces or contact with individuals in adverse situations. In continuity with this orientation, our study will observe that the interviewed young people identify their experiences of God, the spiritual, or the transcendent with very practical dimensions, such as service or volunteering.

In light of this panorama, the need for strengthening qualitative studies of youth religiosity is once again evident, but also from the standpoint of “lived religion” that can illustrate changes in their experiences, quests, and interests, considering their own languages and experiences. This approach helps us distinguish who considers something as religious, why they characterize it as special, and

for what reasons; this perspective surpasses what is considered religious and significant from a canonical and conventional point of view (Taves, 2011).

On the other hand, local research based on empirical evidence has studied youth religiosity in specific stages of development, such as adolescence or university youth, but has not addressed the transition between these stages, during which significant religious changes could be observed. The transition from secondary to higher education constitutes a significant transformative process in the lives of young people. During this stage, known as emerging adulthood (the period of life between 18 and 29 years old), most individuals begin to forge their identity, explore new possibilities, and face the uncertainty that accompanies the search for a meaningful life project (Papalia et al., 2012). This process involves a change in role and environment for those experiencing it, and it brings with it a degree of uncertainty as they encounter a space of greater diversity.

Sacristán (2009) highlights that every educational transition implies the possibility of experiencing critical moments of doubt, perplexity, restlessness, and even discomfort, but also the need to confront demands for personal adaptation, which can foster future transformations. Higher education not only entails a higher level of academic learning but also a space where individuals explore their identity, values, and their relationship with the surrounding world, including their spiritual or religious experiences.

Furthermore, it seems that young people are not always adequately prepared for this transition, either due to differences between the type of

education provided in school and at university, or due to educational differences among different social groups. In this context, authors have demonstrated the importance of non-curricular variables in motivating the university path (Venezia & Jaeger, 2013).

With these precedents in mind, we will consider how the transition from secondary to higher education impacts the religious experiences of young people, particularly those linked to Ignatian spirituality. Is it possible that in the transition to new forms of socialization and education at university, they reassess their religious positions? What role do the religious instances offered by the Society of Jesus play in the religious exploration of young people as they move into higher education? To answer these questions, we will need to consider “lived religion” as a study perspective, in order to discover new categories in the narrative they themselves construct about their religious experience and Ignatian spirituality.

## II. Methodology

The objective of this research was to characterize how university students relate to pastoral proposals offered by Ignatian spirituality, considering their own interests and religious experiences. Ultimately, the aim was to generate categories that facilitate dialogue between the religious interests, quests, and demands of young people in formative transition—from the end of their secondary education to the early years of higher education—and the religious proposals that the Society of Jesus offers them in Chile.

The research had a qualitative approach, as it sought to uncover meanings and interpretations

from the subjectivity of the participants. Thus, its epistemological-theoretical framework is grounded in social phenomenology, a comprehensive and interpretative theory of social action that focuses on exploring the subjective experience of individuals in the context of everyday life and what constitutes their common sense (Mieles-Barrera et al., 2012). Based on this foundation, it is argued that common sense, the meaning that each person has about their subjective experience, possesses particular structures that can be made explicit when the process through which such meaning is constructed and the associations that sustain it are understood.

The research unfolded in three phases: the first involved personal engagement with the participants through semi-structured interviews; in the second, data collection and analysis were carried out; finally, in the third phase, the participants were once again engaged in group settings, aiming to generate new categories collaboratively and horizontally.

To conduct the research, we selected young people in their first or second year of university who had some connection to Ignatian spirituality, either in school or university. Participants were contacted through open calls, resulting in the gathering of seven individuals from Santiago and five from Concepción. A total of 12 interviewees aged between 19 and 23 participated.

During the interviews, spaces of trust were created to allow young people to freely express their beliefs. To this end, guidelines were constructed based on key areas such as spirituality, religious practices and experiences, vocational concerns, and personal quests, among others. Although there was an effort to delve into these issues, a flexible conversation



was always prioritized, allowing participants to share their interests and experiences confidently in their own terms. With the consent of the young people, the interviews were audio-recorded for subsequent transcription and analysis.

The information resulting from the interviews was approached through thematic analysis (Mieles-Barrera et al., 2012). This process involved open coding, then focused coding, and finally, the synthesis of relevant themes. Firstly, excerpts from the transcriptions were coded using concepts, words, or ideas that succinctly captured the contents expressed by the interviewees. Subsequently, efforts were made to group the resulting codes into different, more general categories that captured the meanings of the initial coding. This helped elucidate common experiences and perceptions, leading to the development of the eight final themes presented as the outcome of the first stage of this research.

This process was fundamentally inductive, aiming to maintain consistency and coherence among the meanings expressed by the participants, the formulated codes, and the themes developed. We believe that the presented themes adequately reflect the religious interests and experiences of the interviewed young people, as well as the different ways in which they have engaged with the religious instances offered by the Society of Jesus in Chile.

Finally, two focus groups were formed, involving some of the interviewees in Santiago and Concepción. Four of the themes that emerged from the analysis process served as the basis for discussion. The objective of the focus groups was to contrast the religious experiences and concerns that young people raised in the first stage with the

approach that Ignatian spirituality has had towards their areas of interest; subsequently, collective formulation of new approaches that Ignatian spiritual instances can develop considering the research results was sought.

### III. Themes Associated with the Narratives of the Young People

Below are the eight themes that emerged from the interviews with the young people. Each theme was grouped as follows:

#### 1. *Youth Connection with Ignatian Spirituality:*

- a. Ignatian formation fosters spaces of spirituality and service.
- b. Appreciation of political-social reflection within spirituality.
- c. Impact of Ignatian formation on vocation and career choice.

#### 2. *Transition from Secondary to Higher Education:*

- a. Changes in time availability and modes of participation in religious activities.
- b. Transition entails personal, social, and academic challenges.

#### 3. *Characterization of Youth Religious Experience:*

- a. Valuation and importance of community bonds in religious experience.
- b. Religious experience as service and importance of reflection spaces.
- c. Institutional affiliation is not fundamental for religious experience.



## 1. Youth Connection with Ignatian Spirituality

The young people interviewed acquainted with Ignatian spirituality at various times and places. Central points of their connection with the Ignatian instances in which they participated include: (1) the spirituality and service activities offered to the youth; (2) the opportunity to share in community; (3) and the possibility of engaging in apostolates. For graduates of schools belonging to the Ignatian Educational Network (REI), Ignatian-formative and pastoral activities were always present in the school environment: “In school, it was always constant, like EYM, the camp, in CLC” (Interview 8); “Yes. I was in EYM. I was also in CLC. And also, in pastoral activities at school, as a delegate... and participating in school activities” (Interview 9).

Over time, this increased availability of experiences has allowed them to develop notions about Ignatian spirituality, although there is some difficulty in defining it with articulate and technical language.

CLC secondary allows young people to get to know each other and form communities of life and service where they can share personal and spiritual topics. In turn, those participating in the CUI highlight the space for its openness and the service opportunities it offers:

I think participating in these instances... it's like... I don't know if it makes me feel important, but I do feel that I contribute my grain of sand to society and with that I feel at peace, really. And I feel that has been important for me... They make you find yourself a bit, like... find your path a bit. (Interview 5)

Thus, spaces of spirituality and service become important in a personal and spiritual sense. This

importance is also evident in their vocational searches or new spaces for participation once they are in university.

Another highlighted aspect in the testimonies is how young people link religion and spirituality with the broader context in which they are embedded. This stems from the notion that spirituality involves pausing and reflecting, whether as inner listening or paying attention to the world around them:

I think spirituality is a bit like ‘how do I feel about what I am experiencing’. And thinking in silence, I think, like meditating, in the end like... Because, I don't know, you can argue with anyone, at any time of the day, but I don't know if you really stop to reflect on that situation... (Interview 12)

This capacity for insight is considered a fundamental part of spirituality, and for some, it is an Ignatian hallmark. Spaces for service and reflection make young people aware of their social situation while adopting a broader perspective on the realities of inequality in the country:

It helps me to see the world differently, not always from judgment... to understand that not everyone has the same opportunities... I also feel that spirituality also has a lot to do with politics, and you question a lot... (Interview 5).

The connection between spirituality and politics was explicitly mentioned several times by the respondents, who believe that spirituality and religion should have a clear relationship with social issues and national contingency:

Jesus has been a figure that allowed me to question the churches. In fact, with the image of Jesus, this question began: why do I have to wear suits to go to church on Sunday if Jesus wore sandals? (Interview 11)

Finally, one of the points highlighted in the interviews was the impact that value formation has on their vocation and career choice. The value of service translates into giving a practical orientation to how they live and express their faith. This is evident in the fact that, despite the variety of the interviewees' fields of study, most agree on giving a social focus to their choice, highlighting the possibility of service and connection with others:

But I was missing that part of serving, which I like a lot. That's also why I want to study Nursing, which has a lot to do with contact with the person in need. So, the two experiences I had marked me a lot. (Interview 2)

In this case, once again, service experiences have been key in shaping the interviewee's vocation, whose significance has transcended the school stage. Thus, the professional practice is seen as a way to continue practicing the values learned in the previous educational stage and to stay in touch with the needs of others.

## 2. Transition from Secondary to Higher Education

When entering university, spiritual or religious experiences acquire a new perspective. In the previous stage, time allocated to religious, pastoral, or spiritual activities usually occurred during school hours or in extracurricular dynamics. However, university life brings a new routine that influences the availability and distribution of time for participating in religious or spiritual instances.

It was such a chaotic year that I didn't even have time to... to give myself some time. Everything I did was like university, university, university. [...] I even had classes on Saturdays. So, from Monday to Saturday, from eight to eight in

the evening, it was like university, university, university. And I never stopped to... to do the things I did before. (Interview 6)

This testimony reflects the new challenges that young people face once they enter college. The vast majority of interviewees agree that the first year becomes an overwhelming and difficult process to manage; however, there are exceptions where participants mention that the formation they acquired in their previous school allowed them to adapt to the first year of higher education: "No, I thought everything was going to be more complicated, the adaptation, the new group... but the truth is that everything turned out super easy, like the first people I met, I got along with them super well, [...] the course group too, like we helped each other..." (Interview 10).

The mentioned changes can also vary depending on geographical location, the academic institution, and each individual's personal circumstances. Entering higher education might involve other transitions, such as changing the city of residence and habitual home, further complicating the process (Gallardo et al., 2013), which can be an emotionally challenging experience for young people who may begin to question or confirm their identity and personal values: "It was obviously impossible to make friends unless you were very extroverted... [laughs] and that wasn't my case. So, I spent like a whole semester without many friends..." (Interview 9).

As they question and reevaluate their beliefs, young people may show a departure from the religious practices of their childhood and a difficulty in maintaining the same religious activities they participated in at their schools or

family environments, due to the lack of structure. This creates a break, as entering university involves more pluralism and generates other priorities.

Because the university is a much broader place than school. So, while at school there is something everyone has in common, which is the same school, but here everyone comes from different schools, from different cities, from different regions, arriving at a reality that is not shared... but at university it is so broad that it is... that it is very difficult to access that as well. (Interview 1)

Despite this, the interviewees do not show a disengagement from religion itself and maintain a constant interest in participating in religious or spiritual activities. They begin to prioritize their activities according to the available time within the university world, where academic demand is higher. This creates a drastic shift from the religious offerings provided heteronomously by the school to a diversity of life projects that they must explore autonomously. The autonomy they gain upon entering university allows them to make more independent decisions about their voluntary participation. To adjust to the new environment and their role, individuals need to make sense of what happens to them, a process that is never isolated but lived together with those around them.

### 3. Characterization of the Religious Experience

A first point to highlight is that none of the interviewees referred to individual religious experiences. Instead, almost all mentioned the importance of community when discussing these experiences. This observation underscores the importance of analyzing the impact of social

connections on the religious experience of youth. It appears that these young people do not have an individualistic experience of spirituality; rather, it is understood and experienced with a certain community or relational support.

Among the types of connections, the role of the responsible person stands out prominently. While some young people mentioned significant familial relationships in their religious experiences (mainly mothers or grandmothers), it was the adult in charge of the experience who was attributed a significant role in its valuation. If the relationship with that person is poor, it creates a break in both the religious experience and the relationship with God. In fact, when asked about negative experiences, all respondents mentioned relationships with people or situations where they felt discriminated against, undervalued, or unrecognized. In all cases, this break led them to distance themselves from their faith or stop participating in religious or spiritual activities, especially when the negative experience was related to sexual orientation or gender issues:

The same issue of homosexuality, more controversial issues, abortion..., because I have tried to discern in certain discussions and separate them. I mean, yes, being called the Antichrist [...] did affect me, it did bother me, [...] it's like a discussion in my mind, where I say: 'No, don't let it affect you.' (Interview 4)

On the contrary, many interviewees referred to welcoming as a relevant factor in opening up to experiences they characterized as religious. Following this, an important result of this research was to discover the relevance of how the responsible persons invite, receive, and carry out these experiences. The most valued attitudes were disinterested listening, joy, and genuine interest

in knowing and accompanying them in their processes:

Yes, I believe that love comes together here at the CUI, with the people and the connections [...] I feel they are always concerned about you, like it's not just an assistentialist thing, but yes, if you are sad, you can trust someone here, you know? [...] And I feel that it's a strong support... because in the end, you don't feel so alone. (Interview 5)

My homeroom teacher [...] was a very understanding person with everyone, he was kind, always cheerful [...] He always greeted you with a smile, so I appreciate that a lot, [...] that they help you both educationally and spiritually. (Interview 7)

In this sense, young people expressed that they valued the relationships established with pastoral guides or leaders, emphasizing that trust and care relationships were fundamental in what they considered a significant religious experience. Thus, more than the type of activities they were invited to, the interest and significance of their relationships proved decisive, including both the personal characteristics of the person in charge and the way of establishing connections with participants.

A second interesting element concerns the place given to peer relationships. Many reported that a major motivation and reason for participating in such instances was to meet people: "Camps are a good experience because you meet people" (Interview 7); "Thanks to the formation camp, I met other people and my best friend [...] CLC helped me meet other people and expand my circle" (Interview 3). Or having made significant friendships in these activities:

I became very close to her and also met many friends my age thanks to that [...] And I still talk to most of them now; so, they are friends with whom I can go to these activities and then continue sharing life with them. (Interview 9)

Peer relationships are a common factor in the interviews, showing how these experiences have fostered and allowed them to establish deep and lasting connections. However, the bond with responsible persons seems to have more significant value. This raises the question of whether the importance given to peer relationships is due to their developmental stage or if it has a direct impact on the spiritual aspect.

When asked about their religious experiences and what characterizes them, all respondents referred to dynamics of service and/or giving to others. Activities such as volunteering and CLC camps were mentioned repeatedly: "In that camp, I really felt like I connected" (Interview 8). In many cases, it seems there is an identification of religious experience with service or, at least, it is not understood separately from it:

Well, the truth is that I don't see spirituality as an exercise of a religion. So, it feels more alien to me to think about how I can connect with spirituality in my free time. That's why I mentioned acts of service. I think for me, at least, acts of service have become a quite interesting exercise in spirituality. (Focus group Santiago)

Thus, service becomes the preferred means by which young people relate to God or transcendence. It is not an intimist way of living the religious experience, but rather from the contact and relationship with others. In other words, the

participants in this research understand that spirituality must have a correlate in concrete life, in our decisions and daily actions: “[...] I continue to maintain my connection by helping or [...] with people and all that. It goes more that way. So, the religious moment is like when each person reaches that connection.” (Interview 10).

It is worth noting that the emphasis on doing is challenged by the need for spaces of reflection on their experiences. These spaces are not understood as individual or personal instances; young people value community spaces for dialogue and conversation where they can share their volunteer experiences.

Moreover, it is important to note that not just any space would be conducive to such reflection, as it is not easy for them to talk about these topics with “just anyone”. To “open up” and “talk about deeper topics”, they pointed out the importance of having safe and trusted spaces:

But that’s why I feel it’s very difficult to have a conversation about this or a safe space, so to speak, to talk about these topics if it’s not somewhat established [...] it’s very difficult to talk about these topics out of nowhere [...] So, if it’s not a space or a time set aside to talk about these topics, I think it’s very difficult to build that trust. But also, surrounding yourself with open-minded people whom you know you can count on for anything; I think one should also be able to express oneself and feel free to talk about these topics without being judged or not being listened to. (Focus group Santiago)

Finally, a third element that characterizes youth religiosity in the interviews conducted is the scant presence of traditional experiences linked to the institution. This observation could indicate

that this is not the usual way young people relate to God. Even among those interviewed from Catholic schools where institutional participation is encouraged, this type of experience fades in their transition to university.

However, this absence of institutional ties does not indicate a disinterest in the religious. In fact, young people show persistence in seeking opportunities that provide moments of inner connection and allow them to live their spirituality. Nevertheless, the type of religious instances and beliefs are diverse: “Understanding that we can perfectly be laypeople or people with a spirituality outside a religion, converging on common factors of social action or diverse spirituality.” (Focus group Santiago).

While the persistence in seeking religious experiences and faith seems to be a common trait, it appears this dimension of their lives ceases to be among their priorities. Given the multiple university demands, this does not seem significant enough to prioritize over other things. In fact, one of the most mentioned factors for stopping participation or abandoning their forms of religiosity was the lack of time. The search does not disappear, but it seems it is not prioritized.

#### IV. Final Discussion

In the context of previous research, there are evident continuities regarding young people’s participation and prioritization of volunteer activities, alongside the representation of their religious experience through social and community volunteer spaces.

A central aspect emerging from the interviews is the necessity for spaces of reflection or confrontation where young people can discuss their experiences in the mentioned practical-social environments.



In this sense, their religious experience, far from being an intimate or individual encounter, is social, reflective, and communal. This is especially true for those who participate in this form of spirituality. In the context of a new educational stage, religious socialization spaces could translate into significant instances for sharing challenges and experiences.

In addition, it is possible to perceive a low prioritization of voluntary religious spaces given the high academic demands of university life or other vital priorities and obligations, such as work or family. This aligns with the low participation rates of youth in voluntary activities as shown by surveys conducted by INJUV and UDP, as mentioned earlier. However, the interviewees still value the social dimension of their religious practice, to the point that it impacts their vocational choices and their characterization of religiosity.

From the perspective of pastoral offerings, it seems pertinent to consider a gradual transition of religious proposals between secondary and university education, integrating flexible spaces in terms of time and organization. This is because young people experience an abrupt shift from mandatory, homogeneous, and/or guided pastoral spaces in school to voluntary, plural, and autonomous spaces in university. Hence, there is a need to consider the possibility of establishing greater gradualness in the transition, allowing the final years of school to reinforce education in autonomy, dialogue, and pluralism.

Moreover, traditional spirituality spaces, such as personal prayer or Spiritual Exercises, were scarcely mentioned. This can be interpreted as a constant trend over the past decade, as indicated by other surveys (Cerdeira, 2021). The Spiritual Exercises

specifically pose a vocational question; however, it seems that social volunteer activities have a greater impact on their vocational choices.

Furthermore, the importance of responsible individuals and welcoming religious spaces is recognized. Just as family continues to show its relevance in the initial stage of faith socialization, for the interviewees, the perception of values like tolerance and acceptance by the responsible individuals in each instance is key to determining the closeness or distance with which they engage in religious spaces.

These findings suggest that the “lived religiosity” approach is not only useful for analyzing popular expressions of religiosity but also specifically for understanding the religious experience of young people in educational transition, as even though they may declare themselves believers, their experience can differ from disciplinary definitions, even challenging theological reflection.

As mentioned earlier, the transition from school to university is marked by the opening to new possibilities, interests, and life projects. It is a moment of exploration of one’s identity, values, and place in the world. In the religious sphere, the transition from school to university marked among the interviewed young people a separation from the structured spaces for developing their religious and spiritual life, which were reinforced during the school stage by the Ignatian educational project. However, this did not signify a total abandonment of religious values and beliefs.

Moreover, from this perspective, we can better observe how religiosity does not end or limit itself to participation in religious institutions but extends to everyday life. In this sense, as Morello



(2021) points out, if daily life changes, individuals will give creative responses to the new challenges they face. In this case, it is interesting to appreciate how the institutional religious context of secondary education is a space where young people learn and socialize their religious experience, and how this formation provides a foundation that is later confronted with new ideas and spaces fostered by the transition to university (Orellana, 2023). Faced with change, young people reinvent and reappropriate their religious practices and beliefs, adapting them to new vocational questions and the diversity of university life.

## Conclusions

The study conducted on young people transitioning from high school to university has illuminated several areas of interest for further exploring youth religiosity. However, it has also raised additional questions and challenges to be explored. We would like to offer some prospects for future studies on youth religiosity in Chile and highlight some pending areas of study.

The first area of interest relates to the need to study other stages of youth transition, such as the transition from university to the labor market. Given that youth religious experience is already complex at a local level, and priorities are re-

evaluated during the transition to higher education, it is crucial to study how the hierarchy of values, projects, and time distribution are redefined in this new transition, also affecting the place of religiosity in the lives of young people.

In this context, two additional challenges become relevant for further study. The first challenge is understanding the order or scales of priorities for today's youth. If religious and voluntary group activities are not priorities for many young people today, what then, occupies the top positions in their hierarchy of values? What do they express concerning their projects and hopes? In this regard, the second challenge emerges: although our study included a diversity of young people in socioeconomic terms, this dimension was not intentionally and comparatively addressed, leaving an interesting space for investigation. Even concerning priorities, these could have been influenced by factors such as work and distance, among others.

The qualitative approach has allowed us to generate categories from the narratives of the young people themselves, delving into their religious experiences, notions about Ignatian principles, and challenges during the transition phase. It is worth noting that the diversity and pace of the youth world is a constant challenge, demanding ongoing monitoring of its changes and plurality.

## References

- Bahamondes, L., Marín, N., Aránguiz, L. and Diestre, F. (2020). *Religión y juventud: El impacto de los cambios socioculturales en los procesos de transmisión de la fe*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Cerda-Planas, C. (2021). Youth Religiosity in Chile: a Territory Yet to Be Explored. *International Journal of Latin American Religions*, 5(2), 428-454. <https://doi.org/10.1007/s41603-021-00138-2>
- Cerda-Planas, C. (2022a). Los estudios empírico-teológicos y su contribución al desarrollo de la teología: consideraciones a partir de una investigación sobre religiosidad juvenil en Santiago de Chile. *Cuestiones Teológicas*, 49(111), 1-17. <https://doi.org/10.18566/cueteo.v49n111.a01>
- Cerda-Planas, C. (2022b). *Mapping youth religiosity in Santiago de Chile: contributions to the theological and pastoral reflection on youth and transcendence*.
- Consejo Ejecutivo Nacional de CVX. (2023). ¿Quiénes somos? CVX En Chile. <https://sites.google.com/view/cvxchile/somos>
- CUI. (s. f.). El Centro Universitario Ignaciano. *Centro Universitario Ignaciano-Universidad Alberto Hurtado*. <https://cui.uahurtado.cl/>
- Etchegaray, N. (2021). Encuesta jóvenes, medios y participación. *CICLOS-Feedback*. Extraído de: <https://ciclos.udp.cl/proyectos/encuesta-de-jovenes-participacion-y-medios/>
- Gallardo, G., Goñi, F. and Sanhueza, M. (2013). ¿Cómo me recibió la universidad? Experiencia de integración a la educación superior de estudiantes migrantes en la UC provenientes desde regiones distantes a la región Metropolitana. [Diapositivas]. *XIII Jornadas Internacionales de Psicología Educacional*. Universidad de la Serena, Chile. <https://vidauniversitaria.uc.cl/10-como-me-recibio-la-universidad-experiencia-de-integracion-a-la-educacion-superior-de-estudiantes-migrantes-en-la-uc-provenientes-desde-regiones-distantes-a-la-region-metropolitana/file>
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *La transición a la educación secundaria*. Ediciones Morata.
- Hedges, P. (2021). *Understanding Religion: Theories and Methods for Studying Religiously Diverse Societies*. University of California Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1h1vbz6>
- INJUV (2022). Décima Encuesta Nacional de Juventudes. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud. [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma\\_encuesta\\_nacional\\_de\\_juventudes\\_2022.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma_encuesta_nacional_de_juventudes_2022.pdf)
- Jaeger, L. y Venezia, A. (2013), Transitions from High School to College. *The Future of Children*, 23(1), 117-136. <https://doi.org/10.1353/foc.2013.0004>
- Mieles-Barrera, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648>
- Morello, G. (2021). *Una modernidad encantada: Religión y modernidad en Latinoamérica*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

- Orellana, F. (2023). Lived Religion y práctica religiosa en América Latina: una revisión de las categorías religiosas centrales de la teoría social clásica. *Universum*, 38(2), 549-569. <https://doi.org/10.4067/s0718-23762023000200549>
- Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education / Interamericana Editores, S.A.
- Red Educacional Ignaciana. (2022). *Conócenos / Quiénes somos*. <https://rededucacionalignaciana.cl/proyecto-educativo/>
- Red Mundial de Oración del Papa. (2023). *¿Qué es el Movimiento Eucarístico Juvenil?* <https://www.popesprayer.va/es/que-es-el-mej/>
- Taves, A. (2011). *Religious experience reconsidered: a building-block approach to the study of religion and other special things*. Princeton University Press.

# O novo paradigma da catequese para a formação de uma mentalidade sinodal

El nuevo paradigma de la catequesis para la formación de una mentalidad sinodal

The new paradigm of catechesis for the formation of a synodal mentality

Elza Ferreira da Cruz<sup>1</sup> 

[elzaferreiradacruz@gmail.com](mailto:elzaferreiradacruz@gmail.com)

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

## RESUMO

Desde o Concílio Vaticano II, de Paulo VI a Francisco, a maior preocupação da Igreja se refere à evangelização. O Magistério de Francisco, no contexto da Nova Evangelização, busca revigorar a Igreja frente aos desafios da realidade contemporânea que, em muitos aspectos, pode ser considerada autorreferencial e fragmentada. A sinodalidade se apresenta como um resgate do dinamismo mais próprio da Igreja, a comunhão e a missão, e a catequese, ação educativa da fé, necessita estar em sintonia com o caminhar eclesial, pois é um serviço que colabora diretamente nos processos que a Igreja precisa desenvolver. Como a catequese, a partir de um novo paradigma, pode contribuir para a formação de uma mentalidade sinodal? O Magistério de Francisco convoca a catequese a uma dimensão mais querigmático-mistagógica, o que expande a sua atuação ao centrar-se na força anunciadora da Palavra que conduz ao Mistério, adentrando, assim, em um novo paradigma, a fim de formar discípulos missionários e contribuir na tarefa de formar uma mentalidade sinodal. Utiliza-se de pesquisa bibliográfica, com metodologia dedutiva, a partir da análise dos documentos do Magistério de Francisco, da Igreja Latino-americana, da Igreja do Brasil, além de livros, artigos na área da teologia sistemático-pastoral.

**Palavras-chave:** sinodalidade, catequese, querigma, mistagogia

## RESUMEN

Desde el Concilio Vaticano II, de Pablo VI a Francisco, la mayor preocupación de la Iglesia ha sido la evangelización. El Magisterio de Francisco, en el contexto de la Nueva Evangelización, busca revitalizar la Iglesia frente a los desafíos de la realidad contemporánea que, en muchos sentidos, puede considerarse autorreferencial y fragmentada. La sinodalidad se presenta como un rescate del dinamismo, la comunión y

<sup>1</sup> Mestre em Teologia Sistemático-Pastoral pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, catequista na Arquidiocese do Rio de Janeiro.

la misión más propios de la Iglesia, y la catequesis, una acción educativa de la fe, debe estar en sintonía con el camino eclesial, ya que es un servicio que colabora directamente en los procesos que la Iglesia necesita desarrollar. ¿Cómo puede la catequesis, partiendo de un nuevo paradigma, contribuir a la formación de una mentalidad sinodal? El Magisterio de Francisco llama a la catequesis a una dimensión más kerigmático-mistagógica, que amplía su actividad centrándose en la fuerza de anuncio de la Palabra que conduce al Misterio, entrando así en un nuevo paradigma para formar discípulos misioneros y contribuir a la tarea de formar una mentalidad sinodal. Se utiliza la investigación bibliográfica, con metodología deductiva, a partir del análisis de documentos del Magisterio de Francisco, de la Iglesia Latinoamericana, de la Iglesia de Brasil, así como de libros y artículos en el ámbito de la teología sistemática-pastoral.

**Palabras clave:** sinodalidad, catequesis, kerigma, mistagogía

#### ABSTRACT

*Since the Second Vatican Council, from Paul VI to Francis, the Church's primary concern has been evangelization. The Magisterium of Francis, in the context of the New Evangelization, seeks to revitalize the Church in the face of the challenges of contemporary reality, which in many ways can be considered self-referential and fragmented. Synodality is presented as the salvation of the dynamism, communion and mission that are most characteristic of the Church, and catechesis, an educational action of faith, must be in harmony with the ecclesial journey, since it is a service that directly collaborates in the processes that the Church needs to develop. How can catechesis, starting from a new paradigm, contribute to the formation of a synodal mentality? The Magisterium of Francis calls catechesis to a more kerygmatic-mystagogical dimension, which expands its activity by focusing on the power of the proclamation of the Word that leads to the mystery, thus entering into a new paradigm to form missionary disciples and contribute to the task of forming a synodal mentality. It uses bibliographical research with deductive methodology, based on the analysis of documents from the Magisterium of Francis, the Latin American Church, the Church of Brazil, as well as books and articles in the field of systematic-pastoral theology.*

**Keywords:** *synodality, catechesis, kerygma, mystagogy*

## Introdução

O presente artigo pretende refletir sobre a relação entre um novo paradigma na catequese e a formação de uma mentalidade sinodal. O Magistério de Francisco, seguindo uma linha programática, indica a emergência de uma Igreja sinodal como chave para desenvolvermos os princípios que levam ao coração do Evangelho e formar discípulos missionários. Evangelizar em um mundo tão individualista, no qual a vida fica em segundo plano, devido a uma mentalidade autorreferencial, egoísta, é o grande desafio da Igreja neste milênio. A impressão que se tem é a de que leigos e clérigos não perceberam plenamente o sentido profundo de sinodalidade. Como contribuir para a formação de uma mentalidade sinodal a partir de um novo paradigma na catequese? Uma Igreja sinodal implica uma mentalidade que transcenda o individualismo autorreferencial presente nessa época contemporânea.

Sinodalidade não é apenas uma nova palavra, implica uma maneira de ser Igreja missionária nos passos de Jesus Cristo, e, há tempos, desde o século XX, com a renovação oriunda do Concílio Vaticano II, que a catequese vem se encaminhando para um novo paradigma, que se visibiliza no Magistério de Francisco a partir da convocação a uma dimensão mais querigmática e mistagógica, numa inspiração catecumenal. Uma catequese querigmático-mistagógica é uma catequese missionária, pois se centra no anúncio da Palavra como elemento dinamizador da formação e, dessa forma, contribui para o desenvolvimento do sentido teológico pastoral de sinodalidade. Desenvolvemos o artigo em três tópicos nos quais no primeiro tratamos da sinodalidade no Magistério de Francisco, seu sentido e importância; no segundo, desenvolvemos o sentido

de uma catequese querigmático-mistagógica como novo paradigma da catequese e a relação no formar uma mentalidade sinodal e no terceiro, tratamos da formação dos catequistas para uma Igreja sinodal.

## 1. A sinodalidade no magistério de Francisco

Percebe-se que o Magistério de Francisco percorre uma linha programática na qual ele vai a cada passo, provocando a teologia-pastoral, recolocando os temas evangélicos fundamentais para renová-la por dentro e suscitar ações necessárias ao cristianismo e à sociedade hoje (Miranda, 2017, p. 11-16). Desde o início de seu pontificado, o papa Francisco conclama a Igreja, as pastorais, a uma missionariedade ativa, a repensar o tipo de vida que estamos vivendo, que pode ser prejudicial a toda a humanidade. Inicialmente, conclama os cristãos a refletirem sobre sua ação pastoral a fim de sair do individualismo, de uma autorreferencialidade, para se voltar concretamente para o próximo, o outro, a natureza, e sair do comodismo, num movimento interior e exterior: “Sonho com uma opção missionária capaz de transformar tudo, para que os costumes, os estilos, os horários, a linguagem e toda estrutura eclesial se tornem um canal proporcionado mais à evangelização do mundo atual que à autopreservação.” (Evangelii Gaudium, #27)

Nesse percurso, o tema da sinodalidade se destaca com fundamental importância. Segundo Cipollini, “a sinodalidade encontrou no magistério do papa Francisco, consagração, desenvolvimento e via de concretização na Igreja. Ela está colocada como elemento dos mais importantes na reforma da Igreja.” (2022, p. 27) Não se pode realizar transformações profundas em uma comunidade eclesial sem que



todos os agentes estejam envolvidos no processo com participação ativa, responsabilidade e em comunhão. Há necessidade de formar uma consciência mais empenhativa e colaborativa na caminhada da Igreja nestes tempos complexos e essa ação precisará de uma postura mais dialogal e, portanto, de ‘escutar’ o que o Espírito diz hoje à Igreja e essa atitude começa ao se exercitar a arte da reciprocidade amorosa do escutar: “Precisamos de nos exercitar na arte de escutar, que é mais do que ouvir. Escutar, na comunicação com o outro, é a capacidade do coração que torna possível a proximidade, sem a qual não existe um verdadeiro encontro espiritual.” (EG, #171) A Igreja precisa assumir permanentemente sua tarefa missionária para a qual existe (Mt 28:19-20) e a sinodalidade é o modo de ser Igreja no qual a escuta amorosa pneumática conduz ao diálogo e à prática de comunhão cuja finalidade é a missão. A palavra sinodalidade é derivada de ‘sínodo’ que significa caminho conjunto, compartilhado, expressando o sentido de reunir, de estar com. A Igreja é a assembleia dos reunidos pelo Senhor para caminhar em sua presença pelo mundo. O substantivo sinodalidade correlato do adjetivo sinodal traz a imagem do ‘caminho,’ expressando uma ação, um modo de ser, uma atitude e uma mentalidade processual centrada no caminho de Jesus Cristo (Cipollini, 2022, p. 27). Em 17 de outubro de 2015, em seu Discurso por ocasião da Comemoração do cinquentenário da Instituição do Sínodo dos Bispos, o papa Francisco afirma que: “O caminho da sinodalidade é precisamente o caminho que Deus espera da Igreja no terceiro milênio. (Francisco, 2015). O Magistério de Francisco declara, assim, a necessidade de se resgatar o conceito de sinodalidade na teologia e na pastoral para a plena realização da tarefa evangelizadora da Igreja.

Para contribuir no aprofundamento do conceito de sinodalidade, a Comissão Teológica Internacional publica, em 2018, o documento *A sinodalidade na vida e na missão da Igreja*. Esse documento que contém uma introdução, quatro capítulos e uma conclusão, realiza um estudo sobre o conceito de sinodalidade e ajuda a compreender a importância desse conceito no Magistério de Francisco. O documento deixa claro que apesar de o termo sinodalidade não se encontrar explícito no Concílio Vaticano II, encontra-se no coração do Concílio, a partir do conceito de comunhão, expresso na eclesiologia do povo de Deus (CTI, #5-6). No conceito de comunhão se expressa toda a essência do ser Igreja: o mistério e a missão da Igreja, “que tem na reunião eucarística a sua fonte e seu cume” (CTI, #6). Então, o conceito de sinodalidade expressa o modo de viver e de agir da Igreja povo de Deus, unida pelo batismo em igual dignidade, que caminha junto em comunhão, comum união, ao reunir-se em assembleia e ao participar ativamente de todas as instâncias evangelizadoras (CTI, #7-9). É na consciência de ser comunhão, na aceitação desse dom, que se encontra a fonte e a base para a sinodalidade:

No dom e no empenho da comunhão, encontram-se a fonte, a forma e o escopo da sinodalidade, enquanto essa exprime o *modus vivendi et operandi* do povo de Deus na participação responsável e ordenada de todos os seus membros no discernimento e na colocação em prática das vias da sua missão. (#43)

O documento traça, assim, um itinerário do sentido sinodal que provém da Escritura e da Tradição, demonstrando a sinodalidade como “dimensão constitutiva da Igreja” (CTI, #11-41). Apresenta os fundamentos teológicos da sinodalidade a partir da

trinitariedade do Deus cristão, que vive a comunhão das pessoas divinas: o Filho voltado para o Pai, no Espírito, envia seus discípulos em missão. “A Igreja participa, assim, em Cristo Jesus e mediante o Espírito Santo, da vida de comunhão da Santíssima Trindade destinada a abraçar a humanidade inteira” (CTI, #43). A comunhão se sobressai como a fonte e a base da sinodalidade que expressa o modo de viver do povo de Deus “na participação responsável e ordenada de todos os seus membros no discernimento e na colocação em prática das vias da sua missão” (CTI, #43). Comunhão própria do agir da Igreja a partir da ação do Espírito Santo derramado sobre ela: “A ação do Espírito na comunhão do Corpo de Cristo e no caminho missionário do povo de Deus é o princípio da sinodalidade” (CTI, #46). O Espírito guia, prepara os corações, orienta a Igreja a viver a dinâmica da comunhão em sua estrutura, na unidade, na participação ativa de todos os membros, na corresponsabilidade, no amor e na missão, tendo a Eucaristia como fonte e cume: “A sinodalidade tem a sua fonte e o seu cume na celebração litúrgica e, de modo singular, na participação plena, consciente e ativa na reunião eucarística” (CTI, #47). O documento demonstra que sinodalidade é um processo que se desenvolve nos âmbitos trinitário, antropológico, cristológico, pneumatológico, eclesiológico: o ser humano possui vocação à comunhão, a uma vida conjunta partilhada, o encontro com Cristo revela a amor-comunhão como base do nosso Deus, e como dom por meio do Espírito derramado que orienta e conduz a Igreja a viver nessa comunhão. Assim, leigos, sacerdotes, Bispo de Roma, unidos pelo batismo, alimentados pela eucaristia, vivenciando o diálogo, a escuta, guiados pela força do Espírito, podem discernir e testemunhar à humanidade o bem que é estar na

presença de Deus: “A sinodalidade é vivida na Igreja a serviço da missão” (CTI, # 53).

Gostaríamos de salientar que o papa Francisco aponta o *sensus fidei* como elemento fundamental para uma Igreja sinodal que tem como base o diálogo, a consulta, a escuta do povo de Deus: “O *sensus fidei* impede uma rígida separação entre *Ecclesia docens* e *Ecclesia discens*, já que também o Rebanho possui a sua “intuição” para discernir as novas estradas que o Senhor revela” (Francisco, 2015). O *sensus fidei*, graça santificadora do Espírito que impele os fiéis a evangelizar, guia na verdade e leva à salvação (EG, #119).

Diante do exposto, compreendemos que a sinodalidade da Igreja se constitui a partir da missão a que todos os fiéis são chamados cada qual com seu carisma. No agir missionário, a Igreja se revela no seu modo mais próprio de ser: a missão indica um caminho a seguir e um caminho com, pois não se realiza missão sozinho. Missão é sempre trabalho conjunto que só frutifica no amor, no perdão, na misericórdia, na busca pela justiça, na participação ativa, no diálogo, na escuta e na fala. A sinodalidade possibilita um olhar, uma interpretação do sentido que se espera da Igreja hoje nesse tempo tão complexo, plural, multifacetado, tantas vezes desumanizante, individualista. A sinodalidade possibilita o diferencial do ser cristão, aquilo que o cristianismo pode oferecer à sociedade, uma resposta, um caminho de vida no qual o bem comum e a fraternidade estejam no centro da vida. A sinodalidade é um processo que leva a uma práxis missionária da Igreja: formar discípulos missionários para viver a comunhão. O Magistério de Francisco percebe a necessidade de renovação de uma mentalidade sinodal o que implica a disposição fraterna ao diálogo, à escuta,

ao bem comum, ao “nós” eclesial, à dinâmica do encontro com Deus, com o próximo, com o mundo. Podemos perceber o resgate de uma espiritualidade fraterna, comprometida com os valores evangélicos para superar o individualismo autorreferencial mundano. A sinodalidade requer o despertar de uma mentalidade de comunhão eclesial, o que implica vida fraterna no diálogo, na escuta, na partilha, no estar voltado para o outro numa abertura transcendente. A catequese é o espaço educativo formador da Igreja que se desenvolve numa ação conjunta às necessidades pastorais de cada época. Daí que a renovação de mentalidade exige um novo paradigma para a catequese.

## 2. Um novo paradigma na catequese: a catequese querigmático-mistagógica de inspiração catecumenal

A cada época histórica a catequese enfrenta novos desafios para realizar sua tarefa principal e primordial, pois os processos culturais-históricos se modificam, mas a necessidade de transmitir, de comunicar a fé cristã permanece. Dessa forma, a catequese atualiza e é atualizada pela Igreja, encontra-se sempre no mesmo passo da Igreja, alimentando-a e sendo alimentada, comunicando aos seres humanos a fé cristã com a linguagem de cada época, enfrentando os mais variados desafios.

Os movimentos do final do século XIX —bíblico, litúrgico, patrístico— desembocam no Concílio Vaticano II, que conduz os processos educativos da fé a uma dinâmica evangelizatória:

Se pudermos sintetizar numa única palavra todas as grandes preocupações das assembleias conciliares, tal palavra seria o zelo pela

evangelização no mundo atual. Como renovar, através de todas as suas estruturas, pessoas e instituições, o Anúncio do evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo no mundo de hoje? (Lima, 2016, p.14)

Evangelizar será o fio condutor de toda ação pastoral, resultando na ampliação de seu sentido, pois se outrora a evangelização se destinava prioritariamente aos povos não-cristãos, hoje a Igreja se encontra diante de uma *nova evangelização* que se direciona aos batizados que precisam de crescimento na fé ou que não vivem a sua fé, não se sentem pertencentes à Igreja (EG, #14). Os tempos atuais exigem muito mais da Igreja, da pastoral, da catequese: as mudanças velozes, o mundo digital, a supremacia da técnica, os novos estilos de vida, dos jovens, das famílias, desafiam a maneira de evangelizar. Nesse processo, muitos homens e mulheres, catequetas e catequistas foram contribuindo para as mudanças na reflexão e no agir catequético, que nos levam atualmente a estar diante de um novo paradigma para a catequese: uma ação educativa da fé que visa formar discípulos missionários, ou seja, formar o cristão de maneira integral, transcendendo a dinâmica da sala de aula para adentrar na dinâmica do encontro. Podemos citar, como exemplo de marco no caminho renovador da catequese, o documento Catequese Renovada da Igreja do Brasil, 1983, por destacar a importância da iniciação cristã para a catequese e trazer à luz orientações que visavam reavivar o processo catequético a partir da integração “fé e vida; dimensão pessoal e comunitária; instrução doutrinária e educação integral; conversão a Deus e atuação transformadora da realidade; celebração dos mistérios e caminhada com o povo” (CNBB, CR 29).

O Magistério de Francisco, seguindo esse trajeto renovador da catequese, propõe-lhe adentrar em

uma dimensão mais querigmático-mistagógica (EG, #165-166). Não que seja uma novidade o que o Francisco propõe, o movimento catequético já se debruçava sobre o querigma e o documento de Aparecida já apontava para a necessidade de uma formação de discípulos missionários (CELAM, Documento de Aparecida, #276-346). Francisco, porém, inicia concretamente uma mudança na ação catequética: a redescoberta do querigma como elemento dinamizador de toda a ação catequética (EG, #164), uma catequese que forme integralmente a pessoa cristã, isto é, que forme discípulos missionários, que conduza as pessoas ao encontro com Cristo que transforma vidas (EG, #163-168).

A catequese querigmática insere-se em uma dinâmica missionária essencial, ou seja, ela aprofunda a sua ação e resgata o que lhe é mais próprio: Fazer ressoar continuamente o anúncio da páscoa do Senhor nos corações humanos (Diretório para a Catequese, 2020, #55). Durante muitos séculos a catequese se centrou em um modelo doutrinal, preparatório para ‘receber’ sacramentos, porém, já no início do milênio e, desde o Concílio Vaticano II, que muitas mudanças vêm ocorrendo no campo da catequese, em virtude da preocupação da Igreja com as instâncias evangelizadoras. (Lima, 2016, p. 181-183) A constatação de que muitos cristãos, jovens, adultos, crianças, apesar de batizados e eucaristizados, não foram devidamente evangelizados, levou a Igreja a reelaborar a ação da catequese: “a catequese não deve se preocupar somente em alimentar a fé, mas em despertá-la continuamente nas pessoas, abrindo-lhes o coração, preparando-as para uma adesão global a Cristo.” (CELAM, 2008, #9). O Magistério de Francisco, ao explicitar que nada há de mais sólido na formação cristã do que o aprofundamento do querigma, que deve ser central na catequese,

bem como a iniciação mistagógica, (EG, #165-166) proporciona um novo momento para a ação catequética, que podemos considerar como caminho para um novo paradigma: uma catequese querigmático-mistagógica ou missionária.

Compreendemos, então, que a catequese precisa conduzir os homens a uma convivência com Jesus, que transforma mentalidades, gerando uma conduta cristã vivida na comunidade e no mundo. Uma catequese querigmático-mistagógica se move na ‘pedagogia’ do encontro cujo modelo é Cristo: aquele que encontrou Jesus é levado a anunciar, testemunhando e vivendo essa Boa Nova. O querigma recoloca a força anunciadora da catequese, clarificando a centralidade em Cristo, a partir da ação trinitária salvífica; a mistagogia conduz ao mergulho no mistério revelado em Cristo, através do espaço litúrgico-sacramental:

O encontro catequético é um anúncio da Palavra e está centrado nela, mas precisa sempre de uma ambientação adequada e de uma motivação atraente, do uso de símbolos eloquentes, da sua inserção num amplo processo de crescimento e da integração de todas as dimensões da pessoa num caminho comunitário de escuta e resposta. (EG, #166)

Assim, a catequese, que era normalmente, uma segunda etapa, após a evangelização, hoje redimensiona o seu agir, porque é preciso sempre anunciar Jesus Cristo, não se vive mais a cristandade. A catequese inicia, acompanha, educa, conduz ao Mistério (DC 2020, #55): “A catequese amadurece a conversão inicial e ajuda os cristãos a dar um significado pleno à sua própria existência, educando-os a uma mentalidade de fé conforme ao Evangelho, até que eles gradualmente passam a se sentir e agir como Cristo” (DC 2020, #77).

Diante desse novo modelo, expande-se sua tarefa e espaço de atuação, visto que a catequese se coloca a serviço da Iniciação à Vida Cristã, “que é um eixo central e unificador de toda ação evangelizadora e pastoral” (Moraes, 2022, p.22). Assim, o catecumenato torna-se fonte de inspiração. O catecumenato, uma forma de iniciar na vida cristã da Igreja nos primeiros séculos, é recuperado pelo Concílio Vaticano II. Tal recuperação entra em curso na pastoral e, atualmente, a Igreja a compreende como uma inspiração catecumenal por não ser uma volta ao passado, mas uma inspiração para um novo caminho. Segundo o documento 107, da CNBB, Iniciação à Vida Cristã: itinerário para formar discípulos missionários, “A inspiração catecumenal representa, para a Igreja, uma mudança no modo de se apresentar, porque a faz assumir sua natureza originária: ser querigmática (anunciadora da verdade fundamental manifestada em Cristo) e missionária” (2017, 107).

A inspiração catecumenal demonstra um itinerário, um caminho que se divide em tempos e conduz a catequese a um agir que vai do anúncio da Palavra à educação ao mistério, ao simbólico, numa circularidade que se aprofunda a cada momento. A inspiração catecumenal renova a catequese porque desloca o querigma e o mistagógico para dentro do tempo da catequese (O querigma não é um antes e o mistagógico não é um depois). A centralidade na Palavra, como força impulsionadora de todo o agir catequético, e a beleza da liturgia, da dimensão celebrativa-sacramental, da oração, que conduzem à experiência do mistério, são elementos vitais de profunda renovação da catequese:

O caminho formativo do cristão, como é atestado nas *Catequeses mistagógicas* dos Padres da Igreja sempre, teve um caráter experiencial, mas não

negligenciando a inteligência da fé. O encontro vivo e persuasivo com Cristo anunciado por testemunhas autênticas era determinante. Esse encontro tem sua fonte e ápice na celebração da Eucaristia e se aprofunda na catequese. (DC 2020 #97)

O que faz com que a catequese trabalhe com o intelecto, com o coração, com a sensibilidade, com a espiritualidade a fim de formar o ser cristão na sua integralidade, capaz de encontrar o amor de Deus em Cristo que o leve a agir, a perceber que o ser cristão é seguir a Cristo, anunciando no testemunho a Boa Nova.

O agir catequético impulsionado pela ação querigmático-mistagógica em inspiração catecumenal se desenvolve numa ‘pedagogia’<sup>2</sup> de Jesus, no amor, no diálogo, na escuta, no olhar para a realidade do catequizando/catecúmeno. As atitudes da catequese se inspiram na maneira como Jesus formou seus discípulos: “fazia *conhecer* os mistérios do Reino, ensinava a *rezar*, propunha *atitudes evangélicas*, iniciava-os à vida de *comunhão* com Ele e entre eles e à *missão*” (DC 2020, #79). A tarefa da catequese é formar cristãos para que vivam em comunhão, participando ativamente da vida eclesial a fim de testemunhar no mundo a alegria de estar na presença de Deus. Essa tarefa, na verdade, necessita da colaboração de toda Igreja, de todas as pastorais, necessita de uma disponibilidade para renovar a maneira de atuar pastoralmente. Essa foi a convocação que o papa Francisco fez a toda pastoral desde o início de seu pontificado, buscando renovar a Igreja (EG, #1-18), inseri-la num processo de conversão e reconversão missionária, o “estado permanente de missão” (EG, #25). Esse processo

<sup>2</sup> Pedagogia, não como um sistema, uma teoria, mas a maneira como Jesus conduzia os discípulos e ensinava.



se realiza mais plenamente numa Igreja sinodal. A sinodalidade no Magistério de Francisco “promove a corresponsabilidade missionária de todos os membros da Igreja.” (Cipollini, 2022, p. 31) Podemos elencar valores e atitudes que advêm de corresponsabilidade missionária, tais como, solidariedade, fraternidade, cuidado, abertura, diálogo, entrega. A sinodalidade pressupõe uma educação para viver na comunhão e a catequese tem, portanto, uma tarefa essencial na colaboração para o desenvolvimento de uma renovada mentalidade sinodal, pois o ser cristão é mover-se da Palavra ao Mistério, do Mistério à Palavra, que leva à vida em comunhão.

### 3. Formar catequistas missionários para uma Igreja sinodal

Para que efetivamente a Igreja possa desenvolver um novo modelo de catequese, é necessário voltar-se para a formação dos catequistas, formar catequistas discípulos missionários. Ser catequista é antes de tudo uma vocação radicada na vocação do povo de Deus, que tem como base a comunidade, espaço acolhedor e frutificador dos dons ofertados pelo Espírito: “Trata-se de uma vocação radicada no seu batismo, com uma específica atuação em nome e em prol da comunidade eclesial” (Moraes, 2022, p. 22). A comunidade é o espaço central de formação, de geração, de aprendizado e de experiência para o desenvolvimento do ser catequista, é o caminhar conjunto experienciado: “A formação do catequista se realiza no contexto eclesial, pois o catequista é, antes de mais nada, membro da Igreja, testemunha da fé e enviado por ela para anunciar a mensagem evangelizadora” (CELAM, 2008, p. 69).

Dessa maneira, a comunidade necessita ser um espaço querigmático e mistagógico para influenciar

a catequese e todas as pastorais a fim de suscitar catequistas discípulos missionários. Infelizmente, vivemos em um mundo individualista e trazemos essa mentalidade, de alguma forma, para a Igreja e, por isso, as pastorais ainda se encontram isoladas, compreendendo que cabe ao catequista ensinar, que cada um tem as suas tarefas. É preciso aprofundar o sentido da paróquia como ‘casa da iniciação à vida cristã,’ o que implica um grande desafio a uma Igreja sinodal: uma educação na fé centrada na Palavra que conduza ao mistério e impregne toda a vida comunitária. Diante disso, a Igreja hoje se preocupa imensamente em formar catequistas, leigos, consagrados, clérigos, que estejam cientes do seu papel, que saibam atender ao chamado de Deus neste terceiro milênio. Sendo assim, o Diretório para a Catequese de 2020 aponta três características essenciais que devem ser desenvolvidas para o exercício pleno da sua tarefa: ser testemunha da fé e guardião da memória de Deus; mestre e mistagogo; e acompanhador educador (DC 2020, #113). Nessas características, podemos relacionar três funções de especial importância para a Igreja sinodal: a profecia, liturgia e terapia.<sup>3</sup>

Como testemunha da fé e guardião da memória de Deus, o catequista torna-se um elo importante entre a comunidade eclesial e o mundo (DC 2020, #113a). O testemunho marca a presença do evangelho na realidade da vida, confere credibilidade ao ser cristão; a memória traz a essência de Deus, aquilo que foi testemunhado no passado pelos apóstolos e foi transmitido à comunidade. O catequista traz o passado para o presente e encaminha-o para o

<sup>3</sup> Seguimos o artigo de Abimar Moraes, *O Ministério de catequista e a Iniciação à Vida Cristã: profecia, terapia e liturgia*. (Moraes, 2022, p. 17-25)



futuro, dando vigor ao evangelho, ajudando na atualização, mantendo o essencial:

O catequista põe-se a serviço de uma informação autêntica e crítica sobre a vida da própria Igreja, atualizando a doutrina e o modo de vida cristão. Isso faria com que o catequista realizasse um autêntico “ministério profético”, em linha com o profetismo de Jesus, que deve ser perpetuado no agir da Igreja. (Moraes, 2022, p.23)

O catequista ensina, anunciando e testemunhando a Palavra de Deus, assim como a Igreja caminha no mundo anunciando e testemunhando a Palavra de Deus.

Como mestre e mistagogo, o catequista adentra nas dimensões mais próprias da vida cristã, a via da beleza, da arte, da oração, do simbólico. (DC 2020, #113b) Segue de perto a Jesus Cristo, o grande Mestre e o grande Mistagogo, revaloriza a liturgia como espaço de espiritualidade cristã, contribui para o conhecimento de um sentido mais pleno dos sacramentos: “A formação litúrgica não só se destina ao específico exercício litúrgico, mas expressa a dimensão comunitária que a vida cristã encerra” (Moraes, 2022, p.24).

Como acompanhador e educador, o catequista expressa o ser dialogante, a escuta, torna-se o “especialista em humanidade,” concretizando o interesse da Igreja por tudo o que é humano, alegrias, dores, esperanças, demonstrando um princípio essencial da comunhão, que é estar junto dos irmãos da fé, acompanhando aqueles já iniciados na fé. No tocante aos que estão iniciando a fé ou mesmo os que perderam a fé, mas, de alguma forma, buscam os processos de iniciação, o catequista enquanto educador e acompanhador deve ser “capaz de exercer uma autêntica “função terapêutica” de abrir

horizontes, indicar orientação e sentido” (Moraes, 2022, p. 23).

Essas três características, acrescidas às funções elencadas, para o perfil do catequista demonstram que vivemos em um novo momento para a catequese, um modelo que se atualiza frente às necessidades de uma Igreja que quer cada vez mais seguir os passos do Ressuscitado. Uma Igreja cuja sinodalidade missionária é sua dimensão constitutiva requer uma catequese missionária que seja efetivamente serviço à comunhão missionária da Igreja. A formação do catequista necessita desenvolver essas características que expressam a pedagogia do encontro: o encontro comunitário e pessoal com Cristo que leva a anunciar, a ensinar, a testemunhar no mundo, contribuindo para o despertar de uma Igreja mais solidária, mais comunitária, mais missionária, uma Igreja sinodal, que caminha conjuntamente em unidade na diversidade que constrói pontes.

## Conclusão

A sinodalidade é uma maneira de ser Igreja, é um conceito que abarca reunião, não como um grupo sem coesão, e sim unidos em torno de algo comum, que atrai a todos. A dimensão trinitária do Deus cristão é a chave para se compreender o sentido teológico de sinodalidade, uma vivência relacional em que um se volta para o outro no amálgama do amor e, dessa relação, há um transbordamento que frutifica, em novas relações. Apesar das funções diferentes, o Pai, o Filho e o Espírito estão juntos no mesmo projeto numa comunhão de ações. A Igreja sob a guia do Espírito Santo reflete em seu ser a dimensão de comunhão trinitária, daí que, ao longo da história, caminha peregrina na terra em missão de anunciar o Reino de Deus. Se a sinodalidade é uma dimensão constitutiva da Igreja significa que a

Igreja se edifica e se move na dinâmica da comunhão e da missão.

Fizemos um percurso no qual pretendemos demonstrar que a sinodalidade é uma estrutura teológico-pastoral e a catequese com seu novo paradigma é uma instância valorosa para desenvolver uma mentalidade sinodal. Na verdade, a Igreja encontra-se em processo de nova conversão, de reconstrução, de reflexão, de movimentação, buscando compreender e construir uma Igreja efetivamente sinodal. Nesse processo, destacamos a catequese como uma instância evangelizadora importantíssima por seu caráter formador e de serviço à Igreja. A catequese alimenta a Igreja e é por ela alimentada, daí que as mudanças na pastoral, na Igreja, afetam o agir catequético e as mudanças na catequese afetam a pastoral, a Igreja.

O Concílio Vaticano II é um divisor para a Igreja, pois trouxe à tona uma renovação, que ainda está em curso, e o Magistério de Francisco vem aprofundar e recordar elementos primordiais do Concílio para que a Igreja possa se atualizar e enfrentar os desafios desse tempo contemporâneo, que possui muitas alegrias e muitas sombras também. Nesse campo programático de seu pontificado, Francisco traz a palavra sinodalidade como um processo de práxis eclesial. Uma Igreja sinodal na qual todos unidos pelo batismo, leigos, sacerdotes, Bispo de Roma, são capazes de discernir os rumos que se deve tomar a partir da orientação do Espírito que derrama seus dons sobre todos. A sinodalidade tem como base a comunhão e missão, dois princípios do modo de viver, de agir da Igreja, em Cristo. Entre os principais problemas do mundo atual encontra-se o exacerbado individualismo autorreferencial, que forma uma mentalidade egoísta, desumanizadora. A Igreja necessita nesse terceiro milênio trilhar o caminho da

sinodalidade, ou seja, caminhar juntos no amor, no perdão, na caridade, na luta pela justiça, no diálogo, na escuta um do outro, numa abertura amorosa ao próximo, à vida criada, a Deus. É preciso renovar e até formar uma mentalidade sinodal, é preciso formar discípulos missionários, comprometidos com o projeto do Reino. Batizados que não dão testemunho de sua fé, que apenas frequentam missas de vez em quando, sem comprometimento com a comunidade, que não vivem do que celebram na eucaristia, dão contratestemunho. É preciso evangelizar e reevangelizar. Assim, a tarefa da catequese se insere num novo paradigma, saindo do paradigma instrucional-doutrinal, que em outros tempos serviu à Igreja, para adentrar no paradigma querigmático-mistagógico missionário, uma catequese vibrante, que empolgue, centrada na Palavra de Deus, no evangelho, trazendo para o presente, para o cotidiano, a vida vivida por Cristo, sua encarnação, sua passagem pela terra, seu amor à humanidade e ao Pai, sua morte, sua ressurreição.

A catequese tem a tarefa de contribuir na formação de uma mentalidade sinodal missionária a fim de que se possa efetivamente realizar, levar avante as mudanças iniciadas no Concílio e que vêm sendo aprofundadas pelos pontífices posteriores e, agora, pelo papa Francisco. A catequese possui uma tarefa específica e original: conduzir a uma mudança de vida, “ela é uma escola de conversão” (Alberich, 2004, p. 31). Portanto, deve conduzir a uma vida nova, ao ingresso em um novo espaço-tempo, a uma nova configuração, em Cristo. A catequese se torna lugar de encontro, de diálogo, não apenas uma sala de aula, e o catequista, um vocacionado, precisa reconfigurar o seu agir para atender a complexidade que hoje se põe à sua frente: ser testemunha e guardião da fé, ser mestre e mistagogo, ser

acompanhador e educador. Nesse mundo repleto de contradições, no qual o diálogo, o falar e o escutar, se traduzem, muitas vezes, em monólogos, sem espaço para o outro, para o diferente, a partir de uma mentalidade individualista, a Igreja, a pastoral, a catequese, precisam mostrar que a presença de Deus

é um bem na sociedade, evangelizar é preciso. O novo paradigma da catequese contribui para formar uma mentalidade sinodal, porém ainda estamos caminhando sempre na certeza de que o Espírito Santo é o guia e confere forças e dons para que a Igreja prossiga, apesar das muitas imperfeições.

## Referências bibliográficas

- Alberich, E. (2004). *Catequese evangelizadora: manual de catequética fundamental*. Editora Salesiana.
- Bíblia de Jerusalém*. (2002). Paulus.
- Cipollini, P. C. (2022). *Por uma Igreja sinodal: sinodalidade - tarefa de todos*. Editora Paulus.
- Conselho Episcopal Latino-Americano. (2007). *Documento de Aparecida. Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe*. Edições CNBB, Paulus, Paulinas.
- Conselho Episcopal Latino-Americano. (2008). *A caminho de um novo paradigma para a catequese*. Edições CNBB.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (1983). *Catequese Renovada: orientações e conteúdo*. Editora Paulinas.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (2017). *Iniciação à vida cristã: itinerário para formar discípulos missionários* (Doc. 107). Edições CNBB.
- Comissão Teológica Internacional. (2018). *A sinodalidade na vida e na missão da Igreja*. Edições CNBB.
- Francisco. (2015). Discurso em Comemoração do Cinquentenário da Instituição do Sínodo dos Bispos. [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/october/documents/papa-francesco\\_20151017\\_50-anniversario-sinodo.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/october/documents/papa-francesco_20151017_50-anniversario-sinodo.html)
- Francisco. (2013). *Exortação Apostólica Evangelii Gaudium sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual*. Editora Paulinas.
- Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si' sobre o cuidado da casa comum*. Editora Paulinas.
- Francisco. (2020). *Carta Encíclica Fratelli Tutti sobre a fraternidade e a amizade social*. Editora Paulus.
- Lima, L. A. L. (2016). *A catequese do Vaticano II aos nossos dias*. Paulus.
- Miranda, M. F. (2017) *A reforma de Francisco: fundamentos teológicos*. Paulinas.
- Moraes, A. O. (2022). O Ministério do Catequista e a Iniciação à Vida Cristã: profecia, terapia e liturgia (p.17-25) In J. de Sá Santos e M.A. Barboza (Orgs.), *Vocação e Missão do Catequista. Por que um ministério?* Editora Vozes.
- Pontifício Conselho para a Promoção da Nova Evangelização. (2020). *Diretório para a catequese*. Edições CNBB.

# O anúncio de Jesus Cristo como conteúdo principal na missão do(a) catequista

The announcement of Jesus Christ as the principal content of the catechist's mission

El anuncio de Jesucristo como contenido principal de la misión del/a catequista

Sueli da Cruz Pereira<sup>1</sup>

[irscruz@yahoo.com.br](mailto:irscruz@yahoo.com.br)

Pastoral da Juventude da Diocese de Duque de Caxias, Brasil

## RESUMO

O anúncio de Jesus Cristo é desde o princípio da Igreja sua missão fundamental. O presente artigo intenciona apresentar a importância do papel do(a) catequista nesse anúncio e em seu aprofundamento, devido à sua missão específica. Porém, a pergunta que nos orienta é se “o como” o anúncio e seu aprofundamento são desenvolvidos pode contribuir para uma evangelização superficial ou deficiente a ponto de dificultar uma autêntica formação de discípulos missionários. Para que isto não aconteça supomos ser necessário que na formação de catequistas seja desenvolvido um aprofundamento de forma coerente com os ensinamentos da Igreja a partir de suas fontes, em uma formação cristológica básica, de modo que sejam ressaltados os elementos do conteúdo do querigma (encarnação, vida, morte e ressurreição) em sua inter-relação e complementariedade. O objetivo desse aprofundamento é ajudar os(as) catequistas a extrair do conteúdo o elemento central na vida de Jesus, que é o seu amor ilimitado e gratuito, que foi capaz de dar a vida para a nossa salvação, e assim, fazer com que as pessoas possam experimentá-lo e viver como ele.

**Palavras-chave:** anúncio, querigma, missão, salvação, catequista

## ABSTRACT

The announcement of Jesus Christ has been the fundamental mission of the Church since the beginning. This article aims to present the importance of the catechist's role in this proclamation and in deepening it, due to their specific mission. However, the question that guides us is whether “how” the proclamation and its deepening are developed can contribute to a superficial or deficient evangelization to the point of hindering an authentic formation of missionary disciples. In order to prevent this from happening, we believe it is necessary for the formation of catechists to develop an in-depth study that is consistent with

---

<sup>1</sup> Doutora em Teologia Sistemático-Pastoral pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenadora Diocesana da Catequese e da Escola Bíblica da Pastoral da Juventude na Diocese de Duque de Caxias-RJ



the teachings of the Church from its sources, in a basic Christological formation, so that the elements of the content of the kerygma (incarnation, life, death and resurrection) are emphasized, in their interrelation and complementarity. The aim of this study is to help catechists to extract from the content the central element in the life of Jesus, which is his unlimited and gratuitous love, which was able to give his life for our salvation, and thus make it possible for people to experience him and live like him.

**Keywords:** announcement, kerygma, mission, salvation, catechist

## RESUMEN

El anuncio de Jesucristo ha sido su misión fundamental desde los inicios de la Iglesia. Este artículo pretende presentar la importancia del papel del catequista en este anuncio y en su profundización, debido a su misión específica. Sin embargo, la pregunta que nos orienta es si “cómo” se desarrolla el anuncio y su profundización puede contribuir a una evangelización superficial o deficiente hasta el punto de dificultar la auténtica formación de los discípulos misioneros. Para evitar que esto suceda, asumimos que es necesario que en la formación de los catequistas se desarrolle un estudio profundo de manera coherente con las enseñanzas de la Iglesia desde sus fuentes, en una formación cristológica básica, de modo que los elementos del contenido del kerygma (encarnación, vida, muerte y resurrección) en su interrelación y complementariedad. El objetivo de esta profundización es ayudar a los catequistas a extraer del contenido el elemento central en la vida de Jesús, que es su amor ilimitado y gratuito, que fue capaz de dar su vida por nuestra salvación, y así, hacer que las personas puedan experimentarlo y vive así.

**Palabras clave:** anuncio, kerygma, misión, salvación, catequista

## Introdução

Os atuais documentos da Igreja vêm ressaltando a importância do querigma, isto é, do primeiro anúncio sobre Jesus Cristo, e também de seu aprofundamento, a serem realizados de modo particular pelos(as) catequistas, devido ao ministério laical que lhes é próprio. Visto que é intrínseca à missão dos(as) catequistas a realização do anúncio e o aprofundamento do seu conteúdo, para realizar essa missão é necessário que tenham uma formação básica, a qual sabemos que é oferecida em diversos lugares, mas nem sempre é acolhida por alguns por diversos motivos.

O resultado da missão é explícito diante de um cenário de inúmeros cristãos, pois se confirma que o anúncio de Jesus Cristo vem sendo realizado ao longo dos séculos. Porém, também nos deparamos com um grande número de cristãos sem vivência cristã ou cristãos com uma vivência dualista. Aqui se encontra a nossa hipótese: o “como” o anúncio e seu aprofundamento são realizados faz gerar a forma, o modo de ser cristão. Se assim for, será de suma importância que os(as) catequistas sejam orientados para uma formação cristológica básica, que os conduza para uma visão integral da vida de Cristo, onde não seja ressaltado apenas um dos elementos de seu mistério em detrimento de outros.

Acreditamos que uma visão integral, que compreenda a inter-relação encarnação, vida, morte e ressurreição de Jesus como revelação do amor de Deus que pode ser experimentado através de Jesus, seja capaz de proporcionar a formação de discípulos missionários, que correspondam a esse amor, fazendo da própria vida um reflexo da vida de Jesus.

## O(a) catequista em seu ministério laical

A missão essencial da Igreja é evangelizar (*Evangelii nuntiandi*, #14). Papa Francisco afirma que “em virtude do Batismo recebido, cada membro do povo de Deus tornou-se discípulo missionário (cf. Mt 28:19). Cada um dos batizados, independentemente da própria função na Igreja e do grau de instrução da sua fé, é um sujeito ativo de evangelização” (*Evangelii gaudium*, #120), que pode ser realizada através do testemunho, do anúncio e do serviço, conferidos pela participação no tríplice múnus de Cristo, tão ressaltada na *Lumen gentium*:

A participação no tríplice múnus de Cristo – sacerdotal, profético e régio – é concedida a todos (cf. LG, n. 10-12). Tal participação se fundamenta nos sacramentos da iniciação cristã (Batismo, Confirmação e Eucaristia) e nas virtudes teológicas (fé, esperança e caridade). Sobre essa base comum, uma riqueza inesgotável de carismas (cf. LG, n. 4,7,12,13,32) é concedida gratuitamente por Deus para a edificação da Igreja, para a santificação dos fiéis, para a propagação do Evangelho e para a transformação do mundo na perspectiva do Reino de Deus. (Ferreira, 2022, p. 49)

Dentre os membros do povo de Deus, destacamos aqui a figura do(a) catequista leigo que está a serviço da Iniciação à Vida Cristã (IVC), cuja missão enquadra-se principalmente na dimensão do anúncio. Sua missão específica na Igreja é “fazer ecoar a Palavra de Deus”, isto é, transmitir à viva voz a Palavra de Deus, “o Verbo, que se fez carne e habitou entre nós” (cf. Jo 1:14). Em outras palavras, sua missão é anunciar quem é Jesus Cristo. Com isso,



o catequista da iniciação à vida cristã é alguém que se sentiu chamado por Deus e fez a experiência do encontro com Jesus Cristo e se tornou discípulo, pois “este ministério possui um forte valor vocacional” (AM 8). É uma pessoa que testemunha sua fé na comunidade eclesial missionária e se deixa guiar pelo Espírito Santo. Foi chamado por Deus com a missão de transmitir a fé cristã para outras pessoas. A partir do momento que se sente chamado a catequizar, inicia um caminho formativo como discípulo missionário de Jesus Cristo (Santos, 2022, p. 76).

Visto que evangelizar não é, primeiramente, transmitir uma doutrina, mas é antes tornar Jesus presente e anunciá-lo (Diretório para a Catequese 2020, #29), a missão do(a) catequista segue essa orientação, pois é essa sua missão específica desde os primeiros séculos da Igreja, e que destaca-se de modo particular no catecumenato. Seguindo um caminho gradual, com momentos formativos e celebrativos, o catecumenato era a forma catequética para os que queriam aderir a Jesus Cristo ao ouvir o primeiro anúncio sobre ele. Nos documentos atuais referentes à catequese, destaca-se o resgate do catecumenato e sua aplicação hoje como modelo inspirador de toda a catequese, a partir de seus elementos.

O elemento primordial do catecumenato primitivo é a centralidade em Jesus Cristo. O anúncio de Jesus era realizado pelos membros da Igreja e o conteúdo desse mesmo anúncio era aprofundado pelos catequistas (leigos ou não) durante um longo período. Com o resgate do catecumenato a partir do Concílio Vaticano II, os documentos da Igreja nos orientam à vivência de uma inspiração catecumenal nos processos de IVC. Aqui é ressaltada a importância

do primeiro anúncio, isto é, do querigma<sup>2</sup>, cujo conteúdo deve estar sempre na boca do catequista: “Jesus Cristo ama-te, deu a sua vida para te salvar, e agora vive contigo todos os dias para te iluminar, fortalecer, libertar” (EG, #164).

O primeiro anúncio, ou querigma, realizado pelo(a) catequista (ou por outros membros do povo de Deus) deve levar as pessoas a fazer uma experiência de encontro com Jesus Cristo, para que possam chegar a uma adesão a ele. “A catequese querigmática, como ação missionária da Igreja, está destinada a todas as pessoas que não conhecem Jesus ou a quem ainda precisa daquele primeiro anúncio dentro da Igreja” (Martins e Ramírez, 2022, p. 209).

Assim, esse anúncio não é “primeiro” apenas em sentido cronológico, pois pode ser repetido quantas vezes forem necessárias até alcançar o objetivo de proporcionar a adesão a Jesus. Em nossa realidade latino-americana, muitos já receberam cronologicamente o primeiro anúncio, mas necessitam de um aprofundamento do seu conteúdo para conhecer e seguir os passos de Cristo, a quem aderiram. Segundo Biemmi (2013), esse segundo anúncio se torna essencial, visto que nele há a proposta de reavivar a fé das pessoas que apesar de terem sido iniciadas não conhecem suficientemente o cristianismo e a Igreja.

Após aderir a Jesus, quem deseja continuar o processo, passa por um caminho de aprofundamento de quem é Jesus, o nosso Salvador. Dessa forma “ao designar-se como ‘primeiro’ este anúncio, não significa que o mesmo se situa no início e que,

<sup>2</sup> A palavra querigma é formada a partir do substantivo *keryx*, que significa arauto, anunciador, pregador; é um substantivo que indica o que o arauto anuncia, é o conteúdo da proclamação, ou seja, a mensagem, o anúncio. (cf. Retamales et al., 2007, p. 9). Aqui se refere ao anúncio de Jesus Cristo.

em seguida, se esquece ou substitui por outros conteúdos que o superam” (EG, #164), e assim, ele se relaciona aos demais conteúdos, sendo o ponto de partida e o ponto de chegada dos conteúdos a serem aprofundados. A relação entre primeiro anúncio e seu aprofundamento (catequese) é sublinhada no Diretório para a Catequese de 2020, que

por um lado, ratifica a distinção e a complementariedade entre os dois (cf. EC 69) e, ao mesmo tempo, aponta que eles nem sempre podem ser distinguidos porque a catequese também busca anunciar a fé (cf. DC 57), mostrar sua beleza e credibilidade. O anúncio querigmático permeia a catequese tornando-a querigmática. (Martins e Ramírez, 2022, p. 217)

Diante da missão específica do(a) catequista, que é anunciar Jesus Cristo, nos inquietam os inúmeros impasses e desafios que dificultam e contribuem para uma evangelização superficial ou deficiente que não conduz à formação de discípulos missionários. Um dos principais desafios é formar os catequistas para essa compreensão da importância do anúncio querigmático como ponto de partida e como fio condutor, como também um aprofundamento básico do seu conteúdo. Embora essa orientação esteja presente nos documentos da Igreja, ainda nos deparamos, em diversas localidades<sup>3</sup>, com modelos catequéticos “conteudistas”, preocupados na transmissão da doutrina, sem antes levar as pessoas a fazerem a experiência de encontro com Cristo.

No Seminário de Presbíteros realizado no Brasil em 2023, foram destacados outros impasses que emergem dessa deficiência na formação dos(as) catequistas tais como: a) a “compreensão individual” de quem é Jesus por parte de quem o anuncia,

desvinculada das afirmações cristológicas da fé da Igreja; b) o primeiro anúncio e o aprofundamento do mesmo, dependendo de quem os realizam, podem ser feitos com muita “boa vontade”, mas sem ressaltar uma visão integral de Cristo, visto que um autêntico seguimento a Cristo está interligado à compreensão de quem ele é<sup>4</sup>.

O anúncio de apenas um dos aspectos da vida de Jesus Cristo acentuado em detrimento de outros como, por exemplo, um Cristo sem cruz, apenas glorioso e vitorioso, pode levar a um seguimento a Jesus que rejeita o sofrimento e não reconhece os sofredores. Assim como um anúncio apenas do Cristo crucificado, sem a ressurreição, pode levar a uma exaltação do sofrimento. Para que na missão de anunciar Jesus Cristo haja uma integração de todo o conteúdo presente no querigma, é preciso que a formação de catequistas considere a importância do aprofundamento de alguns elementos primordiais da cristologia neotestamentária e seu desdobramento na Tradição e no Magistério da Igreja.

## 1. O conteúdo do querigma primitivo como conteúdo na formação de catequistas

O querigma primitivo, isto é, o querigma presente nos textos neotestamentários, é “a expressão de uma fé pós-pascal que integra o Jesus pré-pascal com o Cristo ressuscitado. À luz da cruz e da ressurreição ele retoma a memória de Jesus. O querigma não é a simples repetição de um fato ou um simples discurso, mas o tornar vivo e presente Jesus na pessoa que fala e na pessoa que escuta” (Pereira, 2021, p. 22). Ele é descrito de diversos modos e de

<sup>3</sup> Referimo-nos aqui à Igreja no Brasil.

<sup>4</sup> O Seminário Nacional de Presbíteros foi realizado em Brasília, em dezembro de 2023. Os textos produzidos para o Seminário ainda serão publicados.

acordo com a visão de cada autor bíblico. Embora haja diferenças nas perspectivas teológicas e na percepção dos autores (o que não temos a pretensão de delinear aqui), queremos enfatizar a inter-relação e a complementariedade entre os elementos do conteúdo do anúncio querigmático nos escritos do Novo Testamento. Cada escrito apresenta uma cristologia com enfoques distintos do mistério de Jesus Cristo, como também destaca o ponto de partida da reflexão cristológica, que pode ser “do alto” (descendente) ou “do baixo” (ascendente).

Não se trata aqui de escolher uma cristologia melhor, mas compreender que o objetivo delas é apresentar quem é Jesus a partir de um dos elementos do seu mistério, isto é, de sua encarnação-vida-morte-ressurreição. Nosso objetivo é demonstrar que embora haja diversos pontos de partida para a apresentação de quem é Jesus, é necessário interligar os elementos do mistério de Cristo para que seja compreensível o mistério da salvação que dele advém.

Como uma colcha de retalhos, a cristologia neotestamentária nos apresenta diversos fragmentos que formam uma única peça. Desse modo, um olhar para esses diversos fragmentos nos ajudam a perceber que embora exista, eles se relacionam e se comunicam para ter sua utilidade como colcha. Assim, também cada autor tem um ponto de partida, mas o objetivo é apresentar quem é Cristo. O impasse atual está em visões unilaterais ou fundamentalistas que não conseguem ver a profunda relação entre os elementos do mistério de Cristo, ressaltando um em detrimento dos outros.

Voltemos ao querigma primitivo. Um dos textos que sintetizam o conteúdo do querigma é 1Cor 15:3-5, no qual é apresentado os seguintes elementos: a

vinda de Cristo, a morte, a sepultura, a ressurreição e as aparições de Jesus. Segundo Dodd (2000), eles aparecem na seguinte estrutura: a) as profecias se tornaram verdade e a nova era teve início com a vinda de Cristo; b) ele nasceu da estirpe de Davi; c) morreu segundo as escrituras para libertar-nos do mal da era presente; d) foi sepultado; e) ressuscitou ao terceiro dia segundo as Escrituras; f) é exaltado à direita de Deus, como Filho de Deus e Senhor dos vivos e dos mortos; g) virá de novo como juiz e salvador da humanidade.

Partindo de uma cristologia do alto para o baixo (descendente), da preexistência divina de Jesus para a sua encarnação a partir das profecias, Paulo apresenta em 1Cor 15:3-5 a morte e a ressurreição de Jesus como um desígnio divino, sublinhando o valor salvífico da morte de Jesus. Na morte e na ressurreição de Jesus, eixos do mistério pascal, realiza-se o projeto salvífico de Deus, já iniciado na vinda de Cristo.

O conteúdo do querigma, isto é, o anúncio da vida, da morte e da ressurreição de Jesus, presente no capítulo 15, é acentuado em diversos capítulos da Primeira carta aos Coríntios. Paulo coloca em relevo já no primeiro capítulo um dos elementos do querigma que é a morte de cruz de Jesus: “anunciamos Cristo crucificado” (1Cor 1-23). Ele parte do Cristo Crucificado para apresentar o Mistério de Cristo. A cruz é acentuada porque através do seu sentido

Paulo apresenta aos coríntios o significado soteriológico, teológico e paradigmático da cruz, pois ela é a fonte da salvação e, ao mesmo tempo, faz com que a comunidade confronte com a entrega de Cristo na cruz as suas vivências problemáticas de liderança e divisão interna da comunidade (1Cor 1,10-11), como também os ciúmes e os problemas familiares, doutrinários,

sociais e morais. Somente a cruz de Cristo é capaz de dar respostas para tais questões. (Pereira, 2021, p. 24)

A cruz é apresentada por Paulo a partir de uma leitura metafórica para explicar um evento de salvação, e este deve iluminar os passos da comunidade de Corinto. Assim o destaque dado à cruz é o ponto de partida para um chamado à conversão para acolher a salvação realizada a partir dela. A leitura desse texto para o momento atual nos ajuda a perceber que podemos ter como ponto de partida do anúncio a cruz para apresentar o mistério de salvação, que está interligado à vida doada de Cristo por amor ao ser humano. E este elemento, a cruz, não pode ser deixado de lado no anúncio como se fosse um elemento negativo por ser difícil aceitar o sofrimento na vida.

Em outros escritos paulinos encontramos também hinos cristológicos que apresentam aspectos e elementos do mistério de Cristo. Eles se encontram em Fl 2:6-11; Cl 1:15-20 e Ef 1:3-14. Também não temos aqui a pretensão de examinar cada um deles, mas apenas apresentar o seu conteúdo principal.

Em Fl 2:6-11 a reflexão cristológica apresenta Jesus como “Senhor”. O querigma presente nele tem o evento pascal como expressão da compreensão do caminho de salvação realizado por Cristo. A reflexão parte do alto, da preexistência divina de Jesus. Do alto para o baixo e novamente para o alto, o hino apresenta um movimento de descida e de subida, onde ocorre o esvaziamento, a *kenosis*. Jesus tendo igualdade com Deus a partir de sua condição divina não se apega a ela, se humilha livremente ao assumir a natureza humana, deixando as prerrogativas de sua preexistência para adentrar em nossa humanidade. O movimento de descida não termina

na encarnação, mas vai além, pois termina na cruz, o mais baixo degrau da condição humana, passando da condição divina ao “maldito” pendurado na cruz. Mas para cada degrau de descida há um degrau de subida que Deus lhe proporciona. Daqui podemos haurir que o preço de uma vida encarnada e doada foi a perseguição e a morte. Mas por sua obediência ao Pai, Jesus não fica entregue a morte, pois Deus o ressuscita e o eleva para junto de si no lugar mais alto que existe. Os seres humanos trataram Jesus como um maldito e Deus o trata como Senhor.

O hino presente em Cl 1:15-20 também parte de uma cristologia do alto, onde Jesus é reconhecido como Deus antes de sua encarnação, pois já preexistia. Assim, preexistência e encarnação são pressupostos teológicos comuns ao hino de Fl 2:6-11. Destaca-se no hino o primado de Cristo na obra da criação e da redenção, pois é apresentado como o princípio da criação e que já preexistia antes de tudo ser criado. Desse modo não é uma criatura ou a primeira das criaturas, mas através dele é realizada a criação e ele é o administrador de todo o universo, que levará tudo ao Pai.

Já Ef 3:1-14 é um hino de louvor a Deus, o Pai de nosso Senhor Jesus Cristo, que por meio de seu Filho nos abençoou, nos escolheu e nos predestinou para sermos filhos. Jesus é a graça de Deus dada à humanidade. Através dele fomos abençoados e salvos, assim a centralidade do hino é o projeto salvífico de Deus revelado e realizado em Jesus.

Passemos brevemente ao conteúdo do querigma presente nos Evangelhos sinóticos (Pereira, 2019). Como já afirmamos anteriormente, também cada Evangelho apresenta uma cristologia com pressupostos e perspectivas distintas. Nos sinóticos, há o desenvolvimento de uma cristologia que dá um

sentido à morte de Jesus a partir de sua vida doada por amor e pelo desígnio de Deus para a salvação do ser humano.

No Evangelho de Marcos destaca-se o caráter catequético, pois quer ensinar quem é Jesus e como deve ser seus discípulos. A pergunta principal é “quem é Jesus?”. Essa pergunta está relacionada ao segredo messiânico, pois muitos tentaram responder e responderam de forma errada. É no capítulo 8 que uma aparece uma resposta correta, mesmo que sem muita clareza por parte de Pedro que afirma: “Tu és o Messias” (8:29). Porém esse segredo só pode ser compreendido por quem tem fé e acolhe a cruz. Encontramos ao longo do Evangelho outros títulos atribuídos a Jesus que o revelam: Cristo (Mc 1:1;1:41;9:29), Filho do Homem (Mc 8:31,38;9:9) e Filho de Deus (Mc 1:1;1:11;8:38; 9:7;15;39). Por trás desses títulos é possível uma compreensão da missão salvífica de Jesus. Essa compreensão conduzirá os discípulos de Jesus a fazerem uma experiência de encontro com Cristo que dá sentido à vida.

Em Mateus também encontramos alguns títulos atribuídos a Jesus que o revelam: Messias (1:1-17); Emanuel, Deus conosco (1:18 – 2:12); Filho de Davi (1:1). Já no capítulo 2 subentende-se que Jesus é apresentado como o Novo Moisés (2:13-23). Em Jesus se cumprem as promessas das Escrituras e por isso é reconhecido como o Salvador, o Messias prometido.

No Evangelho de Lucas, Jesus aparece como o centro da história da salvação. Alguns títulos são atribuídos a Jesus: Filho do Altíssimo (1:32), Filho de Deus (8:22) Cristo (2:11), Salvador (2:11), profeta (13:34). Jesus aparece como aquele que “iniciou a abertura aos pagãos; acolheu os pobres, as mulheres e todos os excluídos; agia com misericórdia; a

oração era sua companheira inseparável; a alegria fazia parte do Reino que anunciava; o Espírito Santo estava presente em toda a sua vida” (Pereira, 2019, p. 88-89).

Diferentemente dos sinóticos, o Evangelho de João apresenta Jesus a partir de sua preexistência, da eternidade do Verbo. Está no prólogo (Jo 1:1-18) essa afirmação cristológica: Jesus existe desde sempre e sempre esteve com o Pai. Ele é o Verbo, o *Logos*, a Palavra, é Deus desde sempre. A expressão “Eu sou” o apresenta como Deus, assim como Deus também foi apresentado a Moisés. Ela aparece sete vezes no Evangelho: 1) Eu sou o Pão da Vida (6:36,41,48,51); 2) Eu sou a Luz do mundo (8:12; 9:5); 3) Eu sou a Porta (10:7,9,11,14); 4) Eu sou o Bom Pastor (10:11,14); 5) Eu sou a Ressurreição e a Vida (11:25); 6) Eu sou o Caminho, a Verdade e a Vida (14:6); 7) Eu sou a Videira Verdadeira (15:1,5). Em todo o Evangelho destaca-se além da sua preexistência, sua existência terrena, sua glorificação-exaltação e sua dimensão escatológica.

Como vimos, o querigma neotestamentário tem um núcleo comum, apesar de ser apresentado de diversas formas. Ao longo da história da Igreja esse núcleo comum vem sendo anunciado e aprofundado, de modo particular nos primeiros Concílios, onde foram formulados os dogmas cristológicos.

## 2. O anúncio de Jesus Cristo numa visão integrada e integradora

Em relação ao querigma, Papa Francisco afirma que “na boca do catequista, volta a ressoar sempre o primeiro anúncio: ‘Jesus Cristo ama-te, deu a sua vida para te salvar, e agora vive contigo todos os dias para te iluminar, fortalecer, libertar’” (EG, #164). Por trás dessa afirmação estão presentes



os elementos do conteúdo do querigma (a vida, a morte e a ressurreição de Jesus) de uma forma profunda e próxima à pessoa que escuta. É uma afirmação que leva a uma experiência de encontro com Cristo, a partir de uma visão integrada de todos os elementos, e integradora porque é capaz de levar a pessoa a dar sentido a própria vida a partir desse encontro com alguém que o ama gratuitamente.

Partindo do princípio que a forma como anunciamos Cristo é fruto da compreensão que dele temos, torna-se maior a necessidade de uma visão integrada dos elementos do mistério de Cristo presentes no querigma a partir de uma formação adequada. A inter-relação encarnação-vida-morte-ressurreição ajuda-nos a compreender quem é Jesus e o mistério salvífico que dele provém. Na afirmação de Papa Francisco, que vimos acima, salta aos olhos o destaque dado ao amor de Jesus que foi capaz de dar a vida para nos salvar e que continua a caminhar conosco. A salvação é fruto do amor de Deus pelos seres humanos. Um amor que está presente em todos os momentos da vida de Jesus para a nossa salvação.

No conteúdo do querigma, a revelação do amor de Deus começa com a encarnação. Deus não nos deu algo, pois nos deu seu próprio Filho. Através da encarnação Jesus assume a nossa humanidade. Só alguém que ama é capaz de esvaziar-se para assumir outra natureza, e unindo-a a si. No versículo “o Verbo se fez carne” (Jo 1:14) está a indicação de que Jesus assumiu o ser humano em sua integridade, o ser humano todo. Ao assumirmos, Jesus nos comunica a sua própria vida e o faz de modo humilde, vindo como um menino em suas fragilidades e não como um rei todo poderoso. A encarnação é uma ação de Deus na

história que nos mostra o amor real de Deus. Não é um amor que fica nas palavras ou nas ideias, mas é experimentável.

A primeira consequência da encarnação de Jesus foi viver como um ser humano, exceto no pecado. Sua vida está a serviço do Reino do Pai. Jesus anuncia um Reino onde os marginalizados, os excluídos, os pobres, as mulheres, as crianças tinham prioridade. Em defesa do Reino do Pai, Jesus questionou os que utilizavam do poder religioso colocando a interpretação deles da Lei acima da vida, visto que a Lei era para garanti-la. Jesus se doou por amor, e de modo particular para que todos tivessem vida, principalmente os excluídos de sua sociedade devido à interpretação da Lei. Diversas cenas dos Evangelhos apresentam Jesus em confronto com as autoridades religiosas, que temiam que Jesus pudesse provocar algo que interferisse no poder delas.

Doar-se por amor não deveria ser motivo de condenação à morte. Jesus foi condenado à morte mais cruel e violenta de sua época, a qual somente os malfeitores e subversivos que cometiam crimes como assassinio, furto grave, traição ou rebelião eram submetidos. Mas “por que matam Jesus?”. A resposta a essa pergunta conduz-nos ao sentido histórico de sua morte. Jesus incomodou com sua vida, suas palavras, seus gestos, o poder vigente. “É sua vida que dá sentido último a sua morte” (Ellacuría, 1990, p. 200). Porém, após a morte de Jesus, os seguidores de Cristo, além de apresentar o sentido histórico nos Evangelhos, ressaltam o sentido teológico da morte dele em diversos escritos do NT, na busca de responder “por que Jesus morreu?”. Eles viram nas Escrituras a morte de Jesus como “plano salvífico de Deus” (Schillebeeckx, 2008, p. 276). Pela cruz, Cristo



nos salvou do pecado, por isso ela foi necessária, segundo o Novo Testamento.

Quando no anúncio de Cristo o sentido histórico ou o sentido teológico de sua morte são desconectados, corre-se o risco de desviar o sentido originário da cruz de Jesus, levando a uma forma de seguimento que polariza as dimensões social, política, econômica ou religiosa. Por um lado podem ser valorizadas as lutas sociais, o engajamento político... sem uma espiritualidade que alimenta o sentido de dar a vida assim como Jesus o fez. Por outro, pode-se cair num devocionismo, num dolorismo, por se acreditar que os sofrimentos são desígnio de Deus. O sentido histórico e o teológico são complementares e nos orientam a como carregar nossas cruces de cada dia e como ajudar os nossos irmãos e irmãs sofredores a “descer da cruz”.

Jesus foi obediente ao Pai, viveu em prol dos outros e do Reino do Pai, até o ponto de chegar a ser condenado à morte. Mas o Pai não o deixa entregue à morte, ressuscitando-o. Para Deus a morte não tem a última palavra, pois com a ressurreição o Pai demonstra a aprovação e a plenificação da vida de Jesus. Assim como Jesus ressuscitou, cremos que também nós ressuscitaremos. E esta esperança nos incentiva a viver já neste mundo como ressuscitados, em uma vida plena que deve começar aqui e agora, no Reino anunciado por Jesus.

A orientação da vida do discípulo missionário deve ser espelhada em toda a vida de Jesus, por isso o aprofundamento dos elementos do querigma nos conduz para um seguimento a Jesus conforme sua vida e seus ensinamentos. O(a) catequista é chamado a anunciar com palavras e

a testemunhar o que anuncia, assim como Jesus o fez:

o Filho dá testemunho do Pai e do Espírito, enquanto o Pai e o Espírito dão testemunho do Filho. A Igreja, por sua vez, dá testemunho do que vê e ouve do Verbo da Vida. Mas seu testemunho não é comunicação de um conjunto de doutrinas e/ou ideologias, mas é a proclamação da salvação prometida, e uma vez por todas, realizada para todas as mulheres e homens. (Moraes, 2022, p. 33)

A inter-relação encarnação, vida, morte e ressurreição de Jesus revela-nos um grande mistério de amor trinitário, sem limites e gratuito, pois o Pai nos envia o Filho, pela ação do Espírito Santo, porque nos ama e quer o melhor para nós, pois “Aquele que não poupou o próprio Filho, como não nos dará também todas as coisas?” (Rm 8:32). Assim, essa inter-relação nos convida a ter os mesmos sentimentos de Cristo (cf. Fl 2:5), assumindo nossa história, nossa condição humana, nossas cruces e vitórias, numa resposta amorosa ao amor de Deus e na relação de amor aos irmãos e irmãs. E este é o autêntico testemunho que o mundo precisa.

## Conclusão

Como vimos, a missão do(a) catequista é de suma importância para a vida da Igreja, pois é também através dela que o conteúdo do anúncio de Jesus Cristo será aprofundado de maneira sistemática e gradual por aqueles que acolheram o primeiro anúncio e desejam conhecer melhor a Jesus. Para que esta missão seja desenvolvida de forma eficaz, além do testemunho, é necessário que o(a) catequista tenha percorrido uma devida formação básica, que o ajude a transmitir o conteúdo do anúncio querigmático de forma integral e integradora. Tentamos demonstrar

ao longo do percurso que quando isto não ocorre as consequências são desafiadoras, pois o “como” o anúncio e seu aprofundamento são realizados faz gerar a forma, o modo de ser cristão.

Quando o aprofundamento do querigma é realizado a partir de uma ótica pessoal, desvinculada da fé da Igreja, ou a partir de uma visão unilateral, há o risco de uma assimilação desvirtuada do conteúdo, que pode conduzir a uma prática incoerente com aquela proposta no Evangelho. Dessa forma, podemos verificar que nossa hipótese inicial faz sentido, pois dependendo da forma como se apresenta Cristo, será a recepção e a compreensão de quem ele é. E isso se torna fatal quando o anúncio e seu aprofundamento são realizados de forma desconectada, visto que a adesão a Jesus e ao seu projeto está condicionada à recepção do querigma, e o modo de viver a fé

cristã está condicionado à assimilação do conteúdo transmitido.

Na formação de catequistas alguns aspectos cristológicos devem ganhar relevo para um aprofundamento, e de modo particular os elementos do conteúdo do querigma. Encarnação, vida, morte e ressurreição são elementos inter-relacionais e complementares que exprimem a gratuidade do amor de Deus que se doa por amor aos seres humanos. Quem experimenta ser amado corresponde ao amor. Os discípulos missionários de Jesus são aqueles que fazem essa experiência de encontro com ele e são transformados por experimentar o seu amor a ponto de se identificarem com ele. Os(as) catequistas, discípulos(as) missionários(as) são chamados a conduzir outros a fazerem essa experiência.

## Referências bibliográficas

- Biemmi, E. (2013). *El segundo anuncio. La gracia de volver a empezar*. Sal Terrae.
- Dodd, C. (2000). *La predicazione apostolica e il suo sviluppo*. Paideia Editrice.
- Ellacuría, I. (1990). El pueblo crucificado. In *Misterium Liberationis, Conceptos fundamentales de la teologia* (p. 200). Trotta.
- Ferreira, A. L. C. (2022). A teologia dos ministérios laicais: do Concílio Vaticano II à Constituição Apostólica Antiquum Ministerium. In M. A. Barboza e J. S. Santos (Orgs.), *Vocação e missão de catequista: por que um ministério* (p. 49)? Ed. Vozes.
- Francisco. (2013). *Exortação Apostólica Evangelii Gaudium sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual*. Paulinas.
- Martins, G. S. S, Ramirez, B. J. (2022). O querigma no Diretório para a Catequese: um anúncio de Jesus Cristo belo, credível e humanizante. In L. F. Pagnussat e J. S. Santos (Orgs), *Reflexões do Diretório para a Catequese* (p. 209; 217). Ed. Vozes.
- Moraes, A. O. (2022). Apresentar as razões da esperança cristã: a catequese a serviço da transmissão da revelação cristã. In L. F. Pagnussat e J. S. Santos (Orgs), *Reflexões do Diretório para a Catequese* (p. 33). Ed. Vozes.

- Paulo VI. (2004). *Exortação Apostólica Evangelii Nuntiandi sobre a evangelização do mundo contemporâneo*. Paulinas.
- Pontifício Conselho para a Promoção da Nova Evangelização. (2020). *Diretório para a Catequese*. Paulus.
- Pereira, S. C. (2021). *A formação de discípulos missionários. O kerigma à luz da teologia da cruz de Antonio Pagani*. Ed. PUC-Rio/Vozes Acadêmica.
- Pereira, S. C. (Org.). (2019). *Escola Catequética Paroquial. Um Caminho que se faz caminhado*. Paulus.
- Retamales, S. et al. (2007). *Kerygma: discipulado e missão. Perspectivas atuais*. Paulinas; Paulus.
- Schillebeeckx, E. (2008). *Jesus: a história de um vivente*. Paulus.
- Santos, J. S. (2022). O catequista e a missão de educar na fé. In L. F. Pagnussat e J. S. Santos (Orgs), *Reflexões do Diretório para a Catequese* (p. 76). Ed. Vozes.

# Educación Religiosa Escolar Católica en Chile. Análisis de sus regulaciones y desarrollo curricular vigente en el contexto latinoamericano<sup>1</sup>

## Catholic School Religious Education in Chile. Analysis of its regulations and curricular development in the Latin American context

Mirko Alejandro Mueña Jofré<sup>2</sup> 

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
mirko.mueña@pucv.cl

Antonio Fernández Paradas<sup>3</sup> 

Universidad de Granada, España  
antonioparadas@ugr.es

### RESUMEN

La Educación Religiosa Escolar en América Latina se articula con sus propias características, reflejo de la pluralidad y los cambios culturales, religiosos, sociales y educativos del continente. La realidad chilena se destaca por su énfasis y nuevo enfoque en la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC), la cual ha experimentado diversos cambios resultantes de un proceso participativo en el camino hacia la profundización y enriquecimiento de la formación religiosa de las comunidades educativas. El objetivo de este artículo es analizar las principales implicancias de la Educación Religiosa Escolar en América Latina, articulando el marco en el cual se inserta la Educación Religiosa Escolar Católica en Chile.

Esta investigación se realiza desde el paradigma cualitativo con un análisis documental de artículos que presentan la siguiente temática: desafíos de la ERE en América Latina y el enfoque de la EREC en Chile y sus disposiciones eclesiales y legales. Los criterios de elegibilidad se definieron en función de la relevancia de la temática, actualidad, amplitud y disponibilidad de la información. Los principales resultados del análisis y sus implicancias versan sobre el reconocimiento de diversos modelos de ERE en América Latina según las disposiciones eclesiales, las bases legales y los componentes curriculares, tanto en la región como en Chile.

**Palabras clave:** Educación Religiosa Escolar, currículum de Religión Católica, América Latina, Chile, comparación, normativa

1 Investigación desarrollada en el marco de los estudios de Doctorado en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana, México.

2 Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos, Universidad Andrés Bello, Chile. Dr. (c) en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana, México. Profesor agregado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Directivo/Coordinador de Pastoral del Liceo Nuestra Señora de la Paz, Viña del Mar.

3 Doctor en Historia del Arte, Universidad de Málaga, España. Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Granada, España. Profesor de la Universidad Internacional Iberoamericana, México.

**ABSTRACT**

*School Religious Education in Latin America over the years has been articulated with its own characteristics, reflecting the plurality and cultural, religious, social, and educational changes of the continent. The Chilean reality stands out for its emphasis and new approach to Catholic School Religious Education, which has experienced several changes, challenges, and opportunities, as a result of a fruitful and participative process in its path towards the deepening and enrichment of religious formation in the educational communities. Thus, the objective of this article is to establish the main events and approaches of School Religious Education in Latin America, in order to point out the framework in which Catholic School Religious Education in Chile is inserted.*

*This research is carried out from the qualitative paradigm with a documentary analysis of articles that present the following theme: Challenges of the ERE in Latin America and the focus of the EREC in Chile and its ecclesiastical and legal provisions. The eligibility criteria are defined on the basis of the relevance of the topic, the timeliness, the breadth and the availability of information. The main results of the analysis and its implications relate to the recognition of different models of ERE in Latin America, according to ecclesiastical provisions, legal bases and curricular components, both in the region and in Chile.*

**Keywords:** *School Religious Education, Catholic Religion curriculum, Latin America, Chile, comparison, regulations*

## 1. Justificación del problema: la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el contexto chileno

La Educación Religiosa Escolar (ERE) en América Latina y, en forma especial, la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) en Chile, han enfrentado en la última década diferentes desafíos relevantes para el desarrollo religioso de niños, niñas y jóvenes de los sistemas escolares. Estos desafíos surgen a partir de características y cambios concretos a nivel cultural, religioso, social y educativo. En este contexto es pertinente preguntarse: ¿qué características comunes se observan a lo largo del continente que se reflejan en el proceso de la renovación curricular de la EREC en Chile? ¿Cuál es la percepción de la ERE tanto en América Latina como en Chile? ¿Trae esta percepción desafíos para la ERE a nivel latinoamericano y nacional?

Es importante consignar que a lo largo del continente la ERE presenta diferentes modelos pedagógicos-curriculares, ya sean confesionales en sus contenidos o no confesionales en su enseñanza. Pero ¿qué modelos pedagógicos-curriculares se encuentran presente en América Latina? ¿Cómo se conectan estos modelos con el enfoque EREC en Chile?

Es relevante, además, poder establecer las bases legales y curriculares de la ERE en América Latina y compararlas con el espacio que tiene la EREC en Chile, a la luz de las directrices eclesiales que ha expresado la Conferencia Episcopal y su vínculo con las disposiciones legales.

De ahí que importa preguntarse: ¿cuál es el recorrido del enfoque pedagógico-curricular de la ERE presente en América Latina y de la EREC en Chile?

¿Cómo se insertan los últimos cambios curriculares de la EREC en Chile a la luz del contexto y pluralidad de la ERE en América Latina?

El objetivo de este artículo es *analizar las principales características de la Educación Religiosa Escolar en América Latina, articulando el marco en el cual se inserta la Educación Religiosa Escolar Católica en Chile.*

Este artículo se divide en tres partes. En primer lugar, se presenta la posición de la ERE en Latinoamérica y su contexto, considerando los desafíos que debe enfrentar, los modelos pedagógico-curriculares o enfoques por medio de los cuales ofrece sus enseñanzas, y las correspondientes disposiciones legales y características curriculares que la regulan en cada país.

En segundo lugar, se presentan las principales directrices eclesiales en Chile y el modo cómo estas se han vinculado con las disposiciones legales del país, por medio de la enseñanza, los decretos y las leyes referidas a la EREC y a los docentes que imparten la asignatura.

Finalmente, desde el contexto chileno, se analizan las nuevas normativas e instrucciones curriculares, considerando la importancia del proceso participativo de los docentes, hasta la concreción de las Bases Curriculares y Programa de Asignatura en 2020 (Castañeda, Contreras y Muena, 2023).

Especial valoración tiene la literatura existente en el contexto latinoamericano sobre el tema investigado, aunque nos enfocaremos en el caso de la EREC en Chile, con el fin de definir y caracterizar el marco en el que se inserta.

En lo que se refiere a la relevancia de la EREC, se puede expresar que “es una actividad académica y



profesional inserta en el proceso de evangelización de la Iglesia y que se relaciona con la sociedad civil, a través de las políticas educativas y el currículum nacional” (Reyes, 2018, p. 29). En el ámbito educativo, la clase de Religión se inserta como una disciplina escolar en el currículum nacional, con un campo disciplinar y objetivo curricular propio (Reyes, 2018; Navarro, Sáez y San Martín, 2020).

## 2. Metodología

Esta investigación se basa en un procedimiento de indagación cualitativa, que genera conocimiento por medio de datos descriptivos. Mediante un enfoque inductivo, se desarrollan conceptos, interpretaciones y comprensiones a partir de datos y fuentes documentales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), a fin de profundizar en la ERE. Haciendo referencia a Taylor y Bogdan (2000), Fuster (2019) expresa que en el paradigma cualitativo hay una pregunta esencial para la investigación: ¿cómo se entiende la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera? El propósito de este enfoque es descubrir los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los textos, los gestos, pero manteniendo su singularidad. Permite al investigador construir una realidad a partir del conocimiento de otras realidades.

La recolección de datos y su análisis se llevó a cabo por medio de un análisis documental de las fuentes a partir la estrategia de la *teoría fundamentada*. Se trata de una metodología que permitió descubrir diversos tópicos y conceptos clave, y generar una proposición (Bisquerra, 2009) relacionada con la ERE en América Latina. El objetivo fue obtener una visión del contexto general de la asignatura y de la renovación de la ERE o EREC, analizando

los principales elementos históricos y curriculares vinculados a ella en América Latina y Chile.

Los criterios de elegibilidad se basaron en la relevancia de la temática, la actualidad, la amplitud y la disponibilidad de la información. Los principales resultados del análisis y sus implicancias se refieren el reconocimiento de diversos modelos de ERE en América Latina según las disposiciones eclesiales, bases legales y elementos curriculares en cada país..

## 3. La Educación Religiosa Escolar en Latinoamérica. Enfoques y características asociados al grado de formalización en el sistema escolar

La ERE en Latinoamérica se inserta en una diversidad de culturas que han contribuido a desarrollar la religiosidad del ser humano a lo largo de la historia. Ella ofrece una oportunidad para que los estudiantes tomen conciencia y valoren su propia dimensión trascendente, así como para que comprendan la diversidad de tradiciones religiosas que forman parte del patrimonio de la humanidad (Méndez, 2021).

Martínez (2022) presenta una categorización basada en los países que tienen ERE en espacios públicos, considerando el carácter confesional de la clase. En primer lugar, se encuentra la *Educación Religiosa Escolar de exclusividad católica*, vigente en Perú y en la provincia de Tucumán, en Argentina.

La segunda categoría comprende la *Educación Religiosa Escolar confesional católica y supraconfesional* (desde el hecho religioso), presente en Panamá y Bolivia.

En tercer lugar, la *Educación Religiosa Escolar pluriconfesional*, que permite a los establecimientos

educar en distintos credos y elaborar e implementar programas propios, situación en la que se encuentran algunos estados de Brasil, Chile, Colombia y Guatemala.

La cuarta categoría es *Educación Religiosa Escolar interconfesional*, que pone el énfasis en la creación de un currículum en el que no hay preponderancia de ningún credo o confesión particular, como ocurre en algunos estados de Brasil, República Dominicana y Costa Rica.

Finalmente, la *Educación Religiosa Escolar supraconfesional* tiene como objeto de estudio el hecho religioso y su presencia en la cultura y en la sociedad, basada en las ciencias de la religión y mediante un análisis de integración de las creencias religiosas. En esta última categoría se encuentra el estado de San Pablo, en Brasil.

Ahora bien, los países que cuentan con un marco normativo asociado a la política educativa para la ERE son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Panamá, Perú y República Dominicana. En ellos, la ERE es avalada por Constituciones, leyes, decretos, concordatos, entre otros. Entre los países en los que no existe este marco se encuentran Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela (Martínez, 2022).

El perfil curricular de la ERE es muy variado en cada país. En algunos casos, forma parte del currículum oficial; en otros, el Estado establece que los estudiantes y/o familias pueden optar o no a la asignatura; hay aquellos en que la asignatura se dicta en establecimientos estatales, y en otros países, solo en escuelas privadas, así como aquellos en que se puede impartir en ambos tipos de establecimientos.

Los países que tienen establecido el perfil curricular son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Panamá, Perú y República Dominicana. Finalmente, aquellos países que no contemplan un marco normativo asociado a la política educativa ni una estructura del perfil curricular suelen ser los mismos: Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela, sumándose Guatemala a esta característica (Martínez, 2022).

La Educación Religiosa Escolar en América Latina tiene la posibilidad de hacer un aporte que rescate y evidencie el legado que la religión y sus instituciones han tenido en la historia del continente. Analizar la religiosidad de las culturas originarias, la simbiosis entre ellas y el cristianismo, su impacto en la vida cotidiana, las festividades y la producción artística e intelectual; sus desencuentros en materia política y, finalmente, su contribución a la defensa de los derechos humanos y medioambientales. (Juárez, 2020, p. 17)

Juárez (2020) plantea que la ERE en América Latina experimenta diferentes desafíos a los cuales puede y debe responder. En primer lugar, en el ámbito social, debe considerar la transición entre regionalización e independencia; la inequidad en el acceso al conocimiento y el mundo digital; el fenómeno migratorio constante; y, finalmente, el reclamo de mayor participación ciudadana y presencia de lo religioso en la esfera pública.

En segundo lugar, en el ámbito cultural, se presentan los siguientes desafíos: revalorización antropológica; reelaboración de significantes; transmisión patrimonial tangible y no tangible; mayor apertura a la trascendencia.

En tercer lugar, tenemos el desafío de la inclusividad y la calidad educativa a lo largo de la vida.

Otros desafíos que señala el autor son el rechazo a lo religioso, la indiferencia social y la pérdida de credibilidad; tradición y corrientes pedagógicas emergentes; la fugacidad, ocasionalidad e intimismo; el dualismo entre lo sagrado y lo profano, y los lenguajes: elocuencia y brevedad.

Finalmente, se presentan los desafíos eclesiales: sobre la comunidad religiosa y/o comunidad civil; la inculturación, patrimonio religioso y piedad popular; la legitimidad, autonomía y confesionalidad de la misión educativa; la Iglesia y la ética medioambiental (Juárez, 2020).

En América Latina se observa un abanico de posibilidades en torno a la ERE en las distintas comunidades educativas y mediante los variados modelos pedagógicos-curriculares que se presentan en las aulas. Ahora bien, son muy diversas las miradas de los países latinos sobre cuál es el lugar que tiene la religión en los espacios públicos, así como la enseñanza religiosa en las escuelas (Martínez, 2022).

Pueden identificarse tres modelos pedagógicos-curriculares o enfoques para concebir la ERE en las escuelas, los cuales contemplan características asociadas al grado de formalización en el sistema escolar. En primer lugar, el modelo confesional confesante; en segundo lugar, el modelo confesional no confesante y, en tercer lugar, el modelo no confesional no confesante (Martínez, 2022).

El modelo *confesional confesante* “presenta los contenidos de una confesión en particular y busca la adhesión del estudiante, es decir, pide confesar la fe que se está enseñando” (Martínez, 2022, p. 13).

El modelo *confesional no confesante* “es un modelo confesional en sus contenidos, pero como no busca que el estudiante confiese esa fe o religión se presenta como un modelo abierto a todos los estudiantes” (Martínez, 2022, p. 13). Finalmente, el modelo *no confesional no confesante* “no asume la enseñanza de una religión en particular, por lo que no es confesional en sus contenidos ni tampoco aspira a la confesionalidad de los alumnos. Es un estudio de lo religioso...” (Martínez, 2022, p. 13).

Al momento de revisar las características asociadas al grado de formalización en el sistema escolar de la ERE, debe tenerse presente que “esta se desarrolla de forma diversificada en los sistemas formales atendiendo a distintos enfoques según países, políticas y niveles de tolerancia al fenómeno religioso” (Vega, 2022, p. 76). De ahí que es preciso considerar la identidad cultural, la historia que comparte el continente y sus respectivas peculiaridades. En una de sus investigaciones, Martínez (2022) analiza las características de la ERE en los diferentes países de América Latina.

Se podría señalar que los países latinoamericanos con ERE en escuelas públicas son Argentina (Tucumán), Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Panamá, Perú y República Dominicana. Aquellos países que no tienen educación religiosa en las escuelas públicas son Argentina (todas las otras provincias, salvo Tucumán), Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela (Martínez, 2022).

Aquellos países que no tienen ERE con un currículum oficial no ofrecen este espacio en las escuelas públicas. Ahora bien, “se puede dar la situación de que esta asignatura, en el mismo territorio, reciba distintas denominaciones” (Martínez, 2021, pp.

33-34). Tales denominaciones son: Catequesis, Catequesis escolar, Cultura Religiosa, Educación en la Fe, Educación en Valores, Educación para la Vida, Educación Religiosa, Fe y Vida, Formación Cristiana, Formación en Valores, Formación Humana, Formación Religiosa y Religión (Martínez, 2021).

Es necesario tomar en cuenta lo que señala Jiménez respecto del espacio que tiene la religión en la educación y el vínculo pertinente entre ambas:

El problema de los argumentos de legitimación de la presencia de la religión en el ámbito de la educación formal es tan importante, porque desde ellos podrán determinarse la finalidad, los contenidos y los métodos... si se piensa principalmente partiendo de la misión de la escuela y de la universidad para con los ciudadanos, es posible que los fines, contenidos y métodos sean más sensibles y cercanos a los paradigmas educativos de hoy, especialmente al de la interculturalidad; y sean, igualmente, más respetuosos a la libertad de conciencia y de cultos. (Jiménez, 2023, p. 17)

#### **4. Descripción secuencial y progresiva de la normativa de carácter educativo que ha regulado la EREC en Chile y la inserción de las directrices eclesiales en este desarrollo**

En el contexto chileno, la EREC “está considerada como una asignatura dentro del currículum nacional. El marco curricular vigente para enseñanza media, así como las Bases Curriculares de la educación básica incluyen dos horas semanales de religión para todos los estudiantes...” (Araya, 2014, p. 3).

La EREC “se inicia primordialmente desde que comienza el sistema formal educativo, ya que es

la Iglesia quien promueve la educación en el país y no hay diferencia entre la enseñanza formal y la educación religiosa” (Parada y Saavedra, 2019, p. 7). En una perspectiva histórica, desde los inicios de la conquista española y luego durante la colonia, los sacerdotes estuvieron a cargo de la evangelización de los naturales, y más tarde en las escuelas, por medio del Catecismo. Ahora bien, en el presente

La clase de religión en Chile se realiza en dos contextos escolares: las escuelas confesionales y las escuelas no confesionales. En la Arquidiócesis de Santiago existen 1667 colegios que están en su jurisdicción, de los cuales 274 son colegios confesionales católicos, y de los 1393 colegios restantes, la gran mayoría son colegios laicos. (Araya, 2014, p. 4)

“Sólo cuando comienza el proceso de secularización en el año 1925 la educación religiosa comienza a tomar un matiz distinto, ya que se separa el Estado de la Iglesia” (Parada y Saavedra, 2019, p. 7). En 1930, se autoriza la catequesis escolar con métodos y recursos didácticos nuevos.

Esto se vincula con el decreto 6355 del año 1929, sobre el título profesional e idoneidad moral y religiosa de los docentes de la asignatura (Araya, 2018). Sin embargo, por falta de docentes, hecho que ha caracterizado a la EREC en Chile, “siempre quedó abierta la posibilidad de obtener habilitación del ejercicio de la docencia a los profesores de Religión que no poseían título pedagógico... Esto se mantuvo durante el periodo de la dictadura militar en Chile” (Araya, 2018, p. 35).

En 1977, con el decreto 776, “se garantizó la enseñanza de la Religión en las escuelas públicas y privadas, y se determinó que las personas que enseñaban Religión necesitaban cumplir requisitos especiales según lo

establecido en las reglamentaciones vigentes en el tiempo” (Araya, 2018, p. 35).

Este decreto contiene diferentes artículos con consideraciones particulares sobre la enseñanza de la religión en las escuelas. En primer lugar, la importancia de la formación y desarrollo de la dimensión espiritual del ser humano; en segundo lugar, el vínculo con los valores morales de la tradición cristiana y chilena; en tercer lugar, ofrecer orientaciones para la elaboración de los planes y programas de estudio; en cuarto lugar, y donde tiene su mayor fuerza, plantea la situación de la docencia de religión; finalmente, establece requisitos para impartir la clase y el vínculo que debe tener con las familias (Ministerio de Educación Pública, 1977).

Es importante tomar en cuenta otros aspectos sobre la docencia en religión, tales como tener un título profesional, junto con excepciones justificadas por la falta de cuerpo docente o por el factor de la distancia geográfica de los establecimientos educativos, los cuales también permiten su habilitación (Ministerio de Educación Pública, 1977).

En 1983, el Ministerio de Educación exigió que aquellos que llevaban la docencia de la asignatura de Religión fuesen profesionales de la educación con estudios pedagógicos, como los docentes de otras áreas (Hernández y Quezada, 2020).

En 1995, la Conferencia Episcopal de Chile difunde una Carta a los Profesores de Religión del país en la cual se retoman afirmaciones expresadas en el año 1977 por la Congregación para la Educación Católica en su documento *La Escuela Católica*. En este texto, la EREC aparece como una instancia formativa fundamental para que los docentes del área contribuyan a la humanización y personalización del estudiante, con el fin de dar a conocer la identidad

del cristianismo; además, se establece la distinción entre EREC y Catequesis.

En 2003, la misma Conferencia reafirmó la importancia de la EREC, considerándola un derecho de la persona que debe ser reconocido por la sociedad y el Estado. Entre los aspectos que se consideraron en las Orientaciones para la Catequesis sobre la EREC se encuentran los siguientes puntos:

1. Definieron esta educación como aquella que ayuda a desarrollar la dimensión religiosa de los estudiantes y a integrar la fe, la cultura y la vida de manera progresiva (Conferencia Episcopal de Chile, 2003).
2. Resaltaron que su objetivo es acompañar a los niños y jóvenes en su desarrollo religioso y en la asimilación de diversas culturas que influyen en su formación, promoviendo un diálogo sereno y respetuoso en contextos de diversidad (Conferencia Episcopal de Chile, 2003).
3. Se enfatizó la importancia de apelar no solo a las capacidades intelectuales de los estudiantes, sino también activar sus aspectos afectivos y operativos en el proceso educativo (Conferencia Episcopal de Chile, 2003).

Ese mismo año, el Ministerio de Educación promulga el decreto supremo 352 que “señaló que las personas que no tengan un título profesional en educación ni especialización tienen que cumplir con una formación mínima para ser habilitados en la función docente de cualquier asignatura” (Araya, 2018, p. 39).

Este decreto establece condiciones basales para la habilitación en la función docente de una persona, la cual debe ser “alumno regular de la carrera de pedagogía, teniendo a lo menos 4 semestres



aprobados para alumnos de pedagogía en educación básica y 6 semestres aprobados para alumnos de pedagogía en educación media” (Araya, 2018, p. 39).

Los docentes de Religión tienen una excepción sobre los plazos especiales y mínimos requeridos por ley sobre la función docente: “El plazo señalado se modificó reiterativamente a través de decretos del Ministerio de Educación: 2010, 2013, 2014,... 2018” (Araya, 2018, p. 39). En la actualidad, este plazo se extendió hasta el año 2025.

En los últimos años, la EREC en Chile ha tenido que responder a diferentes desafíos que han supuesto la renovación en su estructura formativa, tales como la revisión y el cambio del foco de la asignatura (Vega, 2022; Valero, 2021), el hacer suyo el alineamiento pedagógico al currículum nacional, así como también hacerse cargo de la formación inicial docente y la formación continua del profesorado. Estas reformulaciones emergieron a la luz de diversos diagnósticos que las Universidades Católicas de Chile, en conjunto con la Conferencia Episcopal de Chile, realizaron sobre la clase de Religión.

La asignatura de Religión en el currículum chileno integra disciplina y pedagogía en un contexto escolar (Navarro, Sáez y San Martín, 2020) y es parte de lo que Juárez (2020) plantea como el aporte y legado que la religión y sus organismos e instituciones han realizado a la historia de América Latina. Ahora bien, ¿cuál es el recorrido del enfoque pedagógico-curricular de la EREC en Chile? ¿Cómo se insertan los últimos cambios y transformaciones curriculares de la EREC en Chile en el contexto nacional?

## 5. Recorrido y profundización de las transformaciones curriculares de la EREC en Chile

A lo largo de estos años, algunas universidades católicas de Chile han participado en el proceso de diagnóstico de la clase de Religión, que en primer lugar tenía como fin auscultar la formación inicial docente y la calidad de la educación religiosa de los estudiantes. Entre las instituciones de educación superior que han asumido esta tarea se encuentran la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad Católica del Maule, la Universidad Católica del Norte, la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la Universidad Católica Silva Henríquez, la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Finis Terrae.

En 2015, surgen los primeros resultados de una investigación, que se difunden en el texto “La clase de Religión hoy. Marco de referencia para un diagnóstico” (Araya et al., 2015). En agosto del mismo año se realiza el Primer Congreso Internacional de Educación Religiosa en Chile, que busca establecer elementos comunes en la diversidad de contextos en que se da la clase de Religión, además de iniciar un diagnóstico de su estado, proceso liderado por MIDE UC.

Entre los principales hallazgos de las investigaciones se encuentran la urgencia de elaborar un marco de referencia, realizar diagnósticos formales de la clase y un alineamiento al nuevo lenguaje curricular (Araya et al., 2015) en correspondencia con la renovación del currículum nacional a partir de la Ley General de Educación (LGE, 2009). La nueva normativa orienta a los docentes para que los estudiantes aprendan los conocimientos, desarrollen las habilidades de cada



disciplina y adquieran las destrezas necesarias para alcanzar una formación integral, a fin de que logren un “desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable” (art. 2, LGE, 2009).

En 2016, ocurrieron tres grandes hitos en el contexto de la EREC. El primero fue la aplicación de una encuesta a profesores y profesoras de Religión del país a cargo del Centro de Medición MIDE UC. En segundo lugar, se conforma la comisión EREC de la Conferencia Episcopal de Chile, que desarrolló el documento inicial de la programación para 3.º y 4.º año medio, el cual fue visado por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Posteriormente, en 2017, emana un segundo diagnóstico, encargado a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el MINEDUC sobre la implementación del decreto 924/1983.

Este diagnóstico tuvo diferentes propósitos, tales como establecer la valoración de la enseñanza religiosa en los establecimientos públicos, el conocimiento y funcionalidad de los programas oficiales de estudio, la implementación efectiva de la asignatura en las aulas y la opinión sobre la opcionalidad de la enseñanza religiosa en los establecimientos educativos (Montecinos et al., 2017).

El diagnóstico señaló la necesidad de actualizar el programa de Religión, puesto que se percibió una dificultad en su aplicación, lo que hacía que no se tomara como referencia por los docentes a la hora de impartir la asignatura.

[...] casi tres cuartos de los directivos consultados creen que el o los programas que

utilizan deben ser adaptados a la condición social de vulnerabilidad de los estudiantes (sumando quienes declaran estar de acuerdo y muy de acuerdo, el porcentaje equivale a 51,43%). Cuando se introduce la variable del interés de los estudiantes, la necesidad de adaptar el programa crece a un 64,21% de los consultados. (Montecinos et al., 2017, p. 9)

Frente a este diagnóstico, Núñez y Jaramillo (2022) resaltan dos consideraciones: 1. Un 14% de los colegios no oferta la educación religiosa; 2. Hay una variedad de opiniones de los directores de escuelas sobre el propósito de la asignatura de Religión en las comunidades educativas.

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

El segundo se refiere a las opiniones de los directores de escuelas en relación con los propósitos que debería tener la clase de Religión. En primer lugar, aparece la promoción de valores para la formación integral desde una perspectiva laica y, en segundo término, está promover valores para la formación integral desde la perspectiva de una confesión. Lo que se repite en ambas opciones es el desarrollo valórico de los estudiantes como el foco de interés principal (Núñez y Jaramillo, 2022, p. 43).

Junto con esto, la comisión Académica EREC del Capítulo Chileno de Universidades Católicas elabora un documento denominado “Principios orientadores para la renovación de los programas

de Educación Religiosa Escolar Católica”, en el cual se establece la definición y objetivo de la EREC y sus directrices fundamentales, tanto teológicas como pedagógicas. En diciembre del mismo año, se unen las comisiones EREC de las Universidades Católicas de Chile (académica) y de la Conferencia Episcopal de Chile (religiosa) con el fin de poder dialogar sobre la situación de la EREC en el país y decantar el contexto curricular y la urgencia de su renovación.

Es a raíz de este conjunto de acciones y de los resultados de los diagnósticos establecidos que, en el 2018, la Conferencia Episcopal de Chile, junto con las Universidades Católicas del país y sus respectivas comisiones EREC (académica y religiosa) deciden crear una propuesta de trabajo para actualizar el Programa de Religión Católica, conformando el llamado Equipo Gestor del Programa de Religión.

La Conferencia Episcopal de Chile, organismo responsable de la creación del programa del área, ha dado primordial atención al rigor pedagógico del currículum religioso y para ello ha trabajado rigurosamente con un equipo profesional multidisciplinario. Dicho organismo y sus profesionales reconocen que, sin una pedagogía apropiada, la clase de Educación Religiosa Escolar Católica se puede convertir en una mera lección de catequesis. (Reyes, 2018, p. 24)

En este sentido, la clase de Religión Católica ha visto la necesidad de hacer un giro en sus fundamentos como ERE. El antiguo Programa de Educación Religiosa Escolar Católica (2005) se fundamentaba y expresaba un foco teológico-pastoral que comprende al ser que aprende como un ser creyente, pues, tal como se señalaba en sus bases, “una enseñanza religiosa dirigida a los alumnos creyentes no puede dejar de contribuir a reforzar su

fe” (Conferencia Episcopal de Chile, 2005, p. 12). El mismo documento establecía que “se reconoce a la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) como una forma original del ministerio de la Palabra” (Conferencia Episcopal de Chile, 2005, p. 12), lo que generó distintas dificultades al momento de diferenciar la clase de Religión de la catequesis.

En lo que se refiere a la EREC, García (2018) expresa que “no debe suponer la fe católica en los estudiantes, sino limitarse a entregar conocimiento religioso como disciplina académica abierta al diálogo interreligioso” (p. 158).

Las Bases Curriculares y el nuevo Programa de Religión Católica (2020) actualmente vigente se basa en un enfoque antropológico cristiano, en otras palabras, se centra en la persona, fundamentando quién es el ser humano, cuáles son sus preguntas existenciales, sus interrelaciones y vínculos sociales, hasta llegar a una apertura a lo trascendente, centrada en el Dios cristiano (Chávez et al., 2019; Juárez, 2020).

Puede agregarse que existía una urgencia, por parte de la clase de Religión Católica, de alinearse al currículum nacional, puesto que el Programa de Religión Católica del año 2005 se había elaborado con antelación al gran cambio curricular de 2009, en tiempos de vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990). Esto es fundamental, ya que la EREC de 2005 contaba con un lenguaje, diseños e instrumentos curriculares que a la fecha estaban desconectados de la realidad escolar (Valero, 2021).

Este alineamiento consistió en establecer una conexión entre cuatro niveles: el aula, el profesorado, el establecimiento educativo y el currículum nacional. Es decir, se integraron las

opciones didácticas, las opciones pedagógicas y las opciones curriculares del establecimiento con las del currículum nacional, ya que se “plantea el desafío de generar procesos coherentes para plasmar en un proceso educativo formal regular los aprendizajes planteados” (Vega, 2022, p. 83).

Una de las modificaciones más relevantes son el reemplazo de “categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por Objetivos de Aprendizaje (OA)” (MINEDUC, 2016a, p. 17). Es así como se definen dos categorías de OA en función de lo que los estudiantes deben aprender. (Muena, 2022, p. 15)

Ahora bien, se comprende la EREC ya no como una mera transmisión de contenidos, sino como un desarrollo de habilidades referidas a las dimensiones personal, social, moral y espiritual del estudiante. La EREC contribuye de forma directa a despertar y estimular la dimensión trascendente de la persona, la formación integral, el sentido comunitario y la inserción social (Chávez et al., 2019).

La educación religiosa escolar es hoy una actividad a contracorriente. Si una antropología de lo religioso es capaz de mostrar que la apertura del mundo cerrado es una dimensión inherente a la vida humana —el problema del fundamento, el problema de la trascendencia, el problema de Dios—, entonces una habilidad propia del profesor de Religión ha de ser saber identificar esas escotillas de trascendencia y profundidad, esos atisbos religiosos, en los niños y jóvenes que educa, para contribuir a su desarrollo integral. (Chávez et al., 2019, p. 9)

Cabe señalar que la Conferencia Episcopal de Chile inicia un proceso de renovación de sus programas

que tuvo un largo caminar, al que se dio término en el mes de agosto de 2019 con la entrega de los documentos oficiales de las Bases Curriculares de Religión Católica y los nuevos Programas de Religión Católica al Ministerio de Educación, los cuales fueron aprobados por el decreto exento 373 el 7 de mayo de 2020: “Por la presente, se ha modificado, a contar del año escolar 2020, el decreto n.º 2.256, de 2005, del Ministerio de Educación, que aprobó los programas de estudio de la asignatura de Religión católica para la enseñanza básica y media, a la Conferencia Episcopal de Chile”.

Hoy en día, las Bases Curriculares y Programa de Estudio de la Asignatura de Religión Católica (2020) establecen un énfasis en la alineación curricular, desde los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los diversos elementos fundamentales que se debieran abordar en todas las asignaturas en sus respectivos programas de estudio, de acuerdo con los criterios de evaluación por parte del Consejo Nacional de Educación (Consejo Nacional de Educación, 2016, n.º 39).

Algunas ventajas comparativas del actual Programa EREC, como la interconexión con otras asignaturas a través de la interdisciplinariedad; la división en objetivos de aprendizaje haciendo más simple el manejo pedagógico y metodológico; y, por, sobre todo, la clara intención de integrarse de manera dialogante a la escuela desde una perspectiva antropológica cristiana. (Valero, 2021, p. 50)

Estos apartados nos permiten tener presentes ciertas claves de reflexión sobre la EREC en Chile. En primer lugar, tener presente lo fundamental que son los diagnósticos para generar cambios y desarrollar transformaciones pertinentes a las necesidades reales del aula. En segundo lugar, tener presente

los desafíos que implica un cambio curricular y los elementos que es necesario considerar en su implementación, ya sea para con los estudiantes, pero también para con los docentes. Finalmente, poner de manifiesto la importancia del cambio de enfoque curricular y religioso, junto con las implicancias de la alineación curricular de la EREC al contexto nacional.

## 6. Conclusiones

Esta investigación sobre la ERE en América Latina, y de modo especial sobre la EREC en Chile, muestra un panorama general dinámico y complejo de entender con un solo modelo pedagógico-curricular, puesto que refleja la existencia de diferentes enfoques para entender la enseñanza religiosa.

*Al analizar las principales características de la Educación Religiosa Escolar en América Latina, articulando el marco en el cual se inserta la Educación Religiosa Escolar Católica en Chile, es fundamental conocer y comprender los desafíos que se presentan en los ámbitos sociales, culturales, educativos, religiosos y eclesiales. Entre estos desafíos se encuentran la inequidad en el acceso al conocimiento, la migración, la revalorización de la antropología, una mayor apertura a lo trascendente, la inclusión, el dualismo sagrado/profano y la inculturación. Estos factores plantean interrogantes esenciales para entender la percepción y modelos pedagógicos-curriculares de la ERE en América Latina.*

En segundo lugar, es crucial reconocer los modelos o enfoques desde los cuales se presenta la ERE en las comunidades educativas del continente. Estos modelos incluyen el confesional confesante, el confesional no confesante y el no confesional no confesante. Es importante tener en cuenta que

estos modelos varían en cada país, dependiendo de sus particularidades, disposiciones legales y perfil curricular.

En Chile, a partir de las Bases Curriculares y Programa de Religión Católica, la EREC se centra en el modelo confesional no confesante. Además, el modelo pedagógico-curricular chileno se puede presentar como una Educación Religiosa Escolar pluriconfesional que se da en espacios públicos, y que se abre a distintos credos con la respectiva autorización y según programas propios.

Si se revisan las disposiciones legales y curriculares de la ERE en América Latina se constata el progreso que tiene la clase de Religión en Chile. Por ello, al momento de analizar los cambios de enfoque y de currículum de la EREC en el país es importante tener en cuenta su contextualización plural en América Latina. Así podemos establecer el marco en la cual se inserta a nivel nacional.

En este contexto, Chile destaca por su particular énfasis en la renovación de la EREC, la que ha experimentado diversos cambios que se han entendido como oportunidades y desafíos para profundizar la formación religiosa de los estudiantes en los establecimientos del país, haciéndola más inclusiva y adecuada a las necesidades actuales de la sociedad.

Numerosas preguntas quedan abiertas en torno a esta investigación: ¿qué impacto tienen las directrices eclesiales para la ERE en América Latina? ¿Cómo abordar desafíos como la inclusión o la diversidad de creencias desde una perspectiva intercultural y ecuménica? ¿Qué rol tiene la comunidad educativa en el fortalecimiento de la EREC en Chile y en América Latina? ¿Qué importancia tiene la formación de futuros docentes de la disciplina sobre la EREC en

Chile? ¿De qué modo la formación continua de los docentes de Religión en Chile permitiría responder a los nuevos desafíos de la EREC? ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos son más efectivos para poder abordar los desafíos actuales de la EREC en Chile a partir de las Bases Curriculares y el Programa de la asignatura?

Los hallazgos investigativos ofrecen un punto de partida para futuros estudios que busquen profundizar en la percepción de la ERE, sus modelos educativos presentes en América Latina y la influencia de los factores culturales, religiosos, eclesiales, educativos y legales en la formación religiosa tanto a nivel regional como nacional.

## Referencias

- Araya, H. (2018). ¿Quiénes son los profesores de Religión Católica? *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 36-65. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i1.26>
- Araya, P. (2014). La Educación Religiosa Escolar en el Magisterio de la Iglesia. Apreciación desde el contexto sociocultural chileno. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 1(4), 1-20. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/30>
- Araya, P., Barrientos, P., Hernández, M., Loyola, R., Olivares, J., Pavez, R., Pérez, L., Tobar, M., Vargas, F. y Yáñez, S. (2015). *La clase de Religión hoy: Marco de referencia para un diagnóstico*. Universidad Católica del Maule.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.
- Castañeda, C., Contreras, Y. y Muena, M. (2023). La renovación curricular de la clase de Religión en Chile: Un proceso de discernimiento sinodal. *Revista de Educación Religiosa*, 2(6), 49-79. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i6.336>
- Chávez, C., Espinoza, J. y Ramírez, J. (2019). Valoración de la clase de Religión, una mirada desde los directivos, docentes y estudiantes. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 9(1), 1-20. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/85/75>
- Conferencia Episcopal de Chile. (1995). *Carta a los profesores de Religión*. <https://www.iglesia.cl/824-carta-a-los-profesores-de-religion.htm>
- Conferencia Episcopal de Chile. (2003). *Orientaciones para la Catequesis en Chile*. Ediciones CECH.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2005). *Programa de Religión Católica. Sector de Aprendizaje Religión*. Ediciones SM.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2020). *Bases Curriculares y Programa de Estudio Asignatura Religión Católica*. Editorial Santillana.
- Consejo Nacional de Educación (2016). Resolución exenta 163. *Acuerdo 039/2016*. [https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdos/Res\\_2016\\_0163.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdos/Res_2016_0163.pdf)



- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, E. (2018). Breve historia de la educación religiosa. *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 139-162. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i1.29>
- Hernández, M. y Quezada, A. (2020). Identidad profesional. Percepciones de estudiantes de pedagogía en Religión en Chile. En J. Díaz (Ed.), *Religión Católica. Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos* (pp. 195-228). Ediciones Universidad FinisTerra.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Jiménez, M. (2023). Educación Religiosa Escolar en perspectiva intercultural. CIEC. [https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2023/09/155.\\_ERE\\_en\\_perspectiva\\_pluricultural.\\_Por\\_Manuel\\_Jose\\_Jimenez1.pdf](https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2023/09/155._ERE_en_perspectiva_pluricultural._Por_Manuel_Jose_Jimenez1.pdf)
- Juárez, B. (2020). La educación religiosa escolar en el siglo XXI: una respuesta formativa ante los nuevos escenarios. *Revista de Educación Religiosa*, 2(1), 9-39. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i1.44>
- Ley 18.962. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Ministerio de Educación. <http://bcn.cl/322bh>
- Ley 20.370. (2009). Ley General de Educación (LGE). Ministerio de Educación. <http://bcn.cl/2f6yy>
- Martínez, R. (2021). *La Educación Religiosa Escolar (ERE) en América Latina*. Fundación SM/PPC. [https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2021/12/206874\\_La\\_ERE\\_en\\_LATAM\\_guia.pdf](https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2021/12/206874_La_ERE_en_LATAM_guia.pdf)
- Martínez, R. (2022). Modelos de Educación Religiosa Escolar en América Latina. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4), 9-36. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i4.219>
- Méndez, J. (2021). La diversidad cultural desafía a la educación religiosa costarricense. *Pistis & Praxis: Teología e Pastoral*, 13(1), 430-444. <https://doi.org/10.7213/2175-1838.13.001.DS01>
- Ministerio de Educación (2016). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio. Aprobada en los decretos 614/2013 y 369/2015*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949\\_Bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf)
- Ministerio de Educación Pública. (1977). Decreto Supremo 776 Reglamenta clases de Religión en establecimientos educacionales. <http://bcn.cl/30v14>
- Ministerio de Educación. (2020). Decreto Exento 373. Aprobación de los programas de estudio de la asignatura de Religión Católica para la enseñanza básica y media. <http://bcn.cl/32k4n>
- Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D. y Cáceres, P. (2017). *Caracterización de la enseñanza de la Religión a partir de la implementación del decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile. Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Muena, M. (2022). Propuesta de renovación de los programas propios de Religión Católica: Una urgencia en establecimientos educacionales del sistema educativo chileno. *Revista de Educación Religiosa*, 2(5), 10-39. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i5.258>



- Navarro, J., Sáez, E. y San Martín, D. (2020). Profesores principiantes de Religión Católica: Aportes para la formación inicial docente. En J. Díaz (Ed.), *Religión Católica. Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos* (pp. 115-168). Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Núñez, R. y Jaramillo, P. (2022). La Educación Religiosa Escolar en colegios católicos: Una mirada desde sus actores. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4), 37-73. <https://doi.org/10.38123/reer.v2i4.214>
- Parada, M. y Saavedra, F. (2019). La enseñanza de la religión católica en docentes del sistema escolar chileno. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 9(1), 1-21. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/89/78>
- Reyes, D. (2018). Presencia del componente pedagógico en las fases de diseño, implementación y evaluación del currículum de Educación Religiosa Escolar Católica. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 8(2), 1-36. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/69/69>
- Valero, M. (2021). Revisión crítica y parcial al actual programa EREC: Perspectivas para un desarrollo adecuado y eficaz. *Revista de Educación Religiosa*, 2(2), 38-52. <https://doi.org/10.38123/reer.v2i2.73>
- Vega, J. (2022). Desarrollo de procesos de aprendizaje en Educación Religiosa Escolar. Diálogo entre perspectivas pedagógicas. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4), 74-96. <https://doi.org/10.38123/reer.v2i4.224>

## 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 1 del volumen III, agradecemos la opinión crítica de:

- Dr. Erick Adrián Paz González, Universidad Pontificia de México;
- Dr. Ernesto Palafox, Universidad Pontificia de México;
- Dra. Alejandra Santana López, Universidad Gabriela Mistral, Chile;
- Dr. Javier Vega Ramírez, Universidad Austral de Valdivia, Chile.

