



Revista de Educación Religiosa

Volumen 1, N°1, 2018



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

El inédito contexto socio-religioso actual, así como la mayor comprensión científica que existe acerca de los distintos aspectos involucrados en cualquier proceso educativo, recomiendan que en la formación religiosa:

- se re-piensen temas hasta hoy tradicionales;
- se propongan nuevos modelos y/o enfoques;
- se exploren nuevos asuntos, y
- se ensayen nuevos métodos y aplicaciones.

Ese es el desafío al que el Instituto Escuela de la Fe quiere responder mediante esta publicación.

Revista de Educación Religiosa

Volumen 1, N°1, 2018

Instituto Escuela de la Fe
Universidad Finis Terrae

Editor:

Mg. Javier Díaz Tejo

Consejo Asesor:

Dr. Enrique García Ahumada

Seminario Pontificio Mayor, Arquidiócesis de Santiago, Chile.

Dra. Carolina López Castillo

Universidad Católica de Costa Rica, Costa Rica.

Dra. © Gladys Coronado Núñez

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.

Colaboración:

Lic. Solange Lobos Landaeta

Ediciones Universidad Finis Terrae

Av. Pedro de Valdivia 1646, Providencia

Teléfono: (56-2) 2420 7416

www.uft.cl

Edición: Santiago Aránguiz Pinto

Diseño: Francisca Monreal

ISSN: 2452-4379

Registro de Propiedad Intelectual N°294.542

Santiago de Chile

2018



ÍNDICE

EDITORIAL	7
<i>Javier Díaz Tejo</i>	
ARTÍCULOS	9
IGLESIA POBRE PARA LOS POBRES	9
<i>Manuel José Jiménez Rodríguez, Pbro.</i>	
¿QUIÉNES SON LOS PROFESORES DE RELIGIÓN CATÓLICA?	33
<i>Héctor Araya Flores</i>	
EVALUACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES DE RELIGIÓN CATÓLICA EN CHILE	67
<i>Rolando Soto Bustos</i>	
#EXPRESAFE. SIGUIENDO A JESÚS EN LAS REDES	107
<i>Katerin Gatica Ávila, Alejandra Santana López, Isabel Gómez Rojas</i>	
BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA	139
<i>Enrique García Ahumada fsc</i>	
APRENDIENDO A VIVIR JUNTOS EN UNA SOCIEDAD PLURAL: APORTE DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA (EREC)	163
<i>Alfonso Valenzuela Aguirre</i>	
RESEÑAS	185
NORMAS EDITORIALES	191

EDITORIAL

Tengo el gusto y el honor de presentarles el primer número de la *Revista de Educación Religiosa*, publicación del Instituto Escuela de la Fe de la Universidad Finis Terrae.

Este año 2018 celebramos los veinte años de existencia del Instituto, razón por la cual la publicación de esta revista se puede leer como un signo de la madurez que ha alcanzado esta unidad académica de la UFT.

El nacimiento de la *Revista de Educación Religiosa* ocurre en un contexto sociocultural de hondas transformaciones. Los escenarios político, económico, social y artístico en Latinoamérica y, al menos, en todo Occidente se reconfiguran constantemente, a veces de manera imprevista, producto de dinámicas internas, por efecto de cambios en otros espacios sociales, o como resultado de la inesperada influencia de procesos transversales. Este cuadro vertiginoso no puede sino afectar la dimensión religiosa en la orgánica de las sociedades y en la experiencia subjetiva de sus habitantes.

En particular, la *Revista de Educación Religiosa* surge en Chile en medio de un fuerte cuestionamiento hacia la Iglesia Católica, situación que nos involucra y cuestiona como creyentes y ciudadanos del siglo XXI. La religión y sus diversos procesos formativos no pueden seguir siendo comprendidos ni vividos con los mismos esquemas de ayer. El inédito contexto socio-religioso actual, así como la mayor comprensión científica que existe acerca de los distintos aspectos involucrados en cualquier proceso educativo, recomiendan que en la formación religiosa:

- se re-piensen temas hasta hoy tradicionales;
- se propongan nuevos modelos y/o enfoques;
- se exploren nuevos asuntos, y
- se ensayen nuevos métodos y aplicaciones.

Ese es el desafío al que el Instituto Escuela de la Fe quiere responder mediante esta publicación. El objetivo es que la *Revista de Educación Religiosa*, con progresivos estándares de calidad, se convierta en un referente académico sobre educación religiosa, ampliando progresivamente el espectro de interés desde la experiencia religiosa católica en Chile (presente en la formación religiosa de las familias, las catequesis en las parroquias, las clases de Religión en los colegios, y los procesos formativos de las distintas pastorales de la Iglesia a lo largo del país), hasta abarcar toda experiencia religiosa-espiritual en Latinoamérica.

Es nuestra esperanza que este subsidio sea de mucha utilidad a toda persona interesada en comprender mejor los múltiples procesos involucrados en la educación religiosa, especialmente que les resulte una herramienta valiosa a investigadores, responsables y agentes profesionales.

Paulatinamente ofreceremos más información en <http://revista.escueladelafe.cl>

Quedamos, entonces, a su servicio.

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

ARTÍCULOS

IGLESIA POBRE PARA LOS POBRES *A POOR CHURCH FOR THE POORS*

Manuel José Jiménez Rodríguez, Pbro.¹
Universidad Surcolombiana
Bogotá, Colombia

RESUMEN

La conversión pastoral de la Iglesia no es una expresión de moda; es una exigencia que remite a la persona de Jesucristo, a la manera de cómo vivió y presentó el mensaje del Reino. Jesús no “balconea” la vida de su pueblo. Él es ante todo el pobre entre los pobres y para los pobres. Sobre esta base, el autor del provocador artículo propone una revisión de vida que mire al corazón de la Iglesia y sus opciones pastorales, que la mueva a la conversión y que la lleve a releer con cuidado el pacto de las catacumbas para interrogar desde allí su naturaleza pobre, con los pobres y para los pobres.

PALABRAS CLAVE:

Reino de Dios, opción preferencial por los pobres, nueva evangelización, misericordia, conversión pastoral.

ABSTRACT

The pastoral conversion of the Church is not a matter of fashion. It is a demand that refers to Jesus Christ, the way he lived and proclaimed the message of the Kingdom. Jesus does not look at his people from the outside. He is, above all, poor among the poor and for the poor. Based on this, the author revises life by looking at the heart of the Church and its pastoral choices. This revision should move the Church towards conversion and careful re-reading of “the Pact of the Catacombs” in order to question, from this same perspective, its nature by and for the poor.

KEY WORDS

Kingdom of God, preferential option for the poor, new evangelization, mercy, pastoral conversion.

1 manueljosej@gmail.com

ACLARACIONES PRELIMINARES

La propuesta de una “Iglesia pobre para los pobres” se renueva hoy gracias al llamado que el papa Francisco hace en la encíclica *Evangelii Gaudium*: “Quiero una Iglesia pobre para los pobres” (Francisco, 2013, 198). Y lo hace en el marco del capítulo cuarto del documento, sobre la dimensión social de la evangelización, apartado dedicado a la inclusión social de los pobres.

El llamado del papa Francisco remite, en la memoria de la Iglesia, a Juan XXIII y al Concilio Vaticano II. Fue Juan XXIII quien, en un radio mensaje que precedía la apertura del Concilio, invitó a una presencia de la “Iglesia de todos, pero particularmente de los pobres”.

La expresión “Iglesia de los pobres” expresa dos rasgos de la Iglesia renovada a la luz de la eclesiología del Vaticano II. Por un lado, hace referencia a la opción de la Iglesia por los pobres. Y por otro, la opción por la pobreza en la misma Iglesia (Planellas & Barnosell, 2014).

Aunque son dos aspectos inseparables y colaterales, este texto ahonda de manera específica en el segundo rasgo: la pobreza que debe caracterizar a la Iglesia, toda ella, y no solo como una opción individual de cada creyente o de un grupo determinado dentro de ella -ya sea de una comunidad religiosa o de las comunidades que hacen presencia en contextos de pobreza- o de una determinada forma de hacer teología. En este último caso, como si fuera algo exclusivo de la teología de la liberación.

En esta perspectiva, el texto aborda dos cuestiones expresadas en el documento de Aparecida. Primero, los pobres y la opción por los pobres “interpelan el núcleo del obrar de la Iglesia, de la pastoral y de nuestras actitudes cristianas” (DA², 2007, 393). Segundo, “el servicio de caridad de la Iglesia entre los pobres ‘es un ámbito que

2 V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Discípulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él tengan Vida. Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida” (Jn 14,6). Aparecida, Documento Conclusivo. Santuario Nuestra Señora Aparecida, Brasil, 13 al 31 de mayo 2007. Se abrevia DA.

caracteriza de manera decisiva la vida cristiana, el estilo eclesial y la programación pastoral” (DA, 2007, 394).

El texto profundiza en las conversiones pastorales que han de caracterizar a una Iglesia pobre, que vive la pobreza, que opta toda ella por la pobreza. Es una reflexión que, desde esta perspectiva, aborda algo ya pedido por Jon Sobrino, en un texto sobre el principio compasión misericordia: “Una Iglesia verdadera es, ante todo, una Iglesia que ‘se parece a Jesús’ (...). Parecerse a Jesús es reproducir la estructura de su vida (...) El principio que nos parece más estructurante de la vida de Jesús es la misericordia; por ello, debe serlo también de la Iglesia” (Sobrino, s.f.). La misericordia es principio que informa y configura el ser de la Iglesia. No es tanto la Iglesia que predica o invita a poner en práctica las obras de misericordia. Es la Iglesia que configura su estilo de vida por la misericordia. Es una Iglesia que se rige en su interior, en su vida, en todo lo que ella es, por el principio misericordia. Es una Iglesia, toda ella, configurada por el principio compasión misericordia. En palabras de Sobrino:

“su fe, ante todo, será una fe en el Dios de los heridos en el camino, Dios de las víctimas. Su liturgia celebrará la vida de los sin-vida, la resurrección de un crucificado. Su teología será *intellectus misericordiae (iustitiae, liberationis)*, y no otra cosa es la teología de la liberación. Su doctrina y su práctica social será un desvivirse, teórica y prácticamente, por ofrecer y transitar caminos eficaces de justicia. Su ecumenismo surgirá y prosperará –y la historia demuestra que así ocurre– alrededor de los heridos en el camino, de los pueblos crucificados, los cuales, como el Crucificado, lo atraen todo hacia sí” (Sobrino, s.f.).

IGLESIA POBRE Y DE LOS POBRES: UN ASUNTO DE MODELO DE IGLESIA

De acuerdo con lo expresado hasta ahora, una Iglesia pobre y de los pobres es ante todo un modelo eclesiológico. Si bien guarda relación con la pregunta sobre si la Iglesia debe o no poseer bienes para el ejercicio de su labor evangelizadora y el modo de hacer uso de ellos -asunto que preocupa a creyentes y no creyentes hasta el punto de poner en juego la credibilidad de la Iglesia-, es una cuestión que va a la raíz del ser de la Iglesia, en el sentido original de ser un llamado a retornar a la raíz de las cosas. Y en este caso, es un asunto eminentemente cristológico, pues toca el ser profundo de la Iglesia de configurarse a modo de Dios Padre y de su Hijo Jesús, a partir de la misericordia, y así asume el modelo del Buen Samaritano como modelo eclesiológico de fondo y estructural (Kasper, 2015).

Para Congar (1964), es esto de lo que verdaderamente se trata. En un escrito suyo, contemporáneo al Concilio Vaticano II -si bien está centrado en la jerarquía como servicio y sin el conocimiento y desarrollo que se tiene hoy sobre modelos eclesiológicos (Dulles, 1975) y modelos pastorales (Ramos, 1995)-, afirma que en el llamado “a la Iglesia a estar imbuida por el ideal evangélico de la pobreza”, se ha de reconocer la llamada “a encontrar un nuevo estilo de presencia en el mundo” (p. 125). De acuerdo a su parecer, “una presencia de prestigio, el ejercicio de una autoridad que dirige ejerciendo una superioridad conocida en el mismo plano del derecho, pudo estar de acuerdo con lo que permitía, incluso con lo que exigía una época de unanimidad religiosa” (p. 126). Pero, dado que el mundo ha perdido la unanimidad espiritual de la cristiandad, dicha situación pide un tipo de presencia más acorde con el Evangelio. Por eso, la Iglesia “está llamada a romper resueltamente con ciertos de modos de presencia heredados de los tiempos en que sostenía las manos que llevaban los cetros y a encontrar un nuevo estilo de presencia entre los hombres” (p.126).

Siguiendo a Congar (1964), este nuevo estilo de presencia es un llamado a la jerarquía de la Iglesia, pero no solo es un asunto que atañe a toda la Iglesia: “En un mundo que se ha convertido o se ha vuelto a convertir sencillamente en mundo, si la Iglesia quiere ser todavía algo, se encuentra en cierta manera obligada a ser solo Iglesia, testigo del Evangelio y del Reino de Dios, desde Jesucristo y con vistas a Él” (p. 127).

Esta nueva luz hace necesario “criticar sin debilidad” todas esas formas que traicionan el espíritu evangélico. Por ejemplo, “formas de prestigio, algunos títulos e insignias, ciertas formas de vivir y de vestirse, un determinado vocabulario abstracto y pomposo” (Congar, 1964, p. 128). Del mismo modo, “ciertas formas de respetabilidad”, que no solo alejan a los hombres de la Iglesia, sino a la Iglesia de ellos. Por lo que es “una Iglesia que no encuentra a los hombres donde ellos son ellos mismos, donde se expresan con más libertad, donde viven sus penas y sus alegrías, donde encuentran sus auténticos problemas” (p. 129). Además, todas estas formas hacen pensar “que la Iglesia está formada por el clero y que los fieles son solo sus beneficiarios o su clientela” (p. 129). Por ello, una Iglesia pobre para los pobres, pide “hacer muchos esfuerzos para desclericalizar nuestro concepto de Iglesia” (p. 129).

Caminar hacia este modelo de Iglesia pide, según Congar, “un verdadero diálogo de la Iglesia con el mundo, con los otros cristianos, al interior de la Iglesia, periferia y centro, teólogos y pastores”. Pues una “Iglesia en diálogo será al propio tiempo pobre y en servicio, una Iglesia contando con una palabra evangélica para los hombres: menos *del* mundo y más para el mundo” (Congar, 1964, p. 128).

Sin usar estas expresiones en este escrito, Congar sí cuestiona, profundamente y de raíz, tanto el modelo institucional de Iglesia como el modelo tradicional de acción pastoral e invita a modelos de ser y de hacer más arraigados en el Evangelio. Es lo que hoy día se conoce como modelos de comunión, de servicio y de diálogo. Modelos todos ellos contenidos en la enseñanza del Concilio Vaticano II y asumidos por la Iglesia latinoamericana en sus distintas conferencias generales.

Se trata de superar ese modelo autorreferencial de Iglesia y de pastoral, de una Iglesia ocupada y preocupada más por sí misma, de una Iglesia sin irradiación misionera, de una Iglesia mundana, pero no al servicio y en diálogo con el mundo. A ello se refiere el teólogo chileno Pablo Richard, cuando afirma que, para que surja y se estructure la Iglesia pobre para los pobres, es necesario superar la cristiandad. Pues lo que está en juego son dos modelos de Iglesia (Richard, 2001).

También a ello se refiere el teólogo argentino Carlos Shickendantz, en su texto sobre la reforma de la Iglesia. En él, hace ver que el modelo y estilo de una Iglesia pobre para los pobres ya está configurada en el Concilio Vaticano II y que, para hacerlo realidad, la Iglesia debe dejar de ser Iglesia de Estado, Iglesia de cristiandad, Iglesia monocultural, Iglesia eurocéntrica e Iglesia institucional-jerarcológica (Shickendantz, 2016).

Se ha de caminar hacia una Iglesia samaritana, en salida misionera hacia las periferias existenciales, cercana a la vida de las personas. Una Iglesia que redescubre las entrañas de la misericordia: “antes de nada hemos de fijarnos en las secuelas del discurso sobre la misericordia para la comprensión y praxis de la Iglesia (...) A este tema debemos dirigir toda nuestra atención” (Kasper, 2015). Desde este principio, la Iglesia se convierte en una casa de puertas abiertas y en hospital de campaña, según palabras recurrentes del papa Francisco.

Para denominar la categoría fundamental de este modelo eclesial y pastoral, el papa Francisco usa la expresión “Iglesia en salida”. En *Evangelii Gaudium*, afirma que “la Iglesia en salida es la comunidad de discípulos misioneros que primerean, que se involucran, que acompañan, que fructifican y festejan” (Francisco, 2013, n. 24). Se caracteriza por ser “una comunidad evangelizadora que se mete con obras y gestos en la vida cotidiana de los demás, achica distancias, se abaja hasta la humillación si es necesario, y asume la vida humana, tocando la carne sufriente de Cristo en el pueblo” (n. 24). Iglesia en salida es una Iglesia que “nunca se encierra, nunca se repliega en sus seguridades, nunca opta por la rigidez autodefensiva” (n. 45).

Para el papa Francisco, “si la Iglesia entera asume este dinamismo misionero, debe llegar a todos, sin excepciones. Pero debe hacerlo de modo privilegiado a los pobres y excluidos, a esos que suelen ser despreciados y olvidados, a aquellos que ‘no tienen con qué recompensarte’ (Lc 14, 14). En este campo, afirma el papa, “no deben quedar dudas ni caben explicaciones que debiliten este mensaje tan claro. Hoy y siempre, ‘los pobres son los destinatarios privilegiados del Evangelio’, y la evangelización dirigida gratuitamente a ellos es signo del Reino que Jesús vino a traer. Hay que decir sin vueltas que existe un vínculo inseparable entre nuestra fe y los pobres” (Francisco, 2013, n. 48).

No obstante, en los distintos procesos de renovación eclesial desde la eclesiología del Vaticano II, no solo el modelo institucional de sociedad perfecta y de pastoral tradicional sigue presente, sino que, además hoy día, se cuenta con modelos de Iglesia y acción pastoral que favorecen formas de espiritualidad intimista, individualista y de bienestar, inspiradas en la teología del éxito y de la prosperidad. Dichos modelos, que podemos llamar “neopentecostales” del ser Iglesia y de evangelización, clausuran la vida interior en los propios intereses, cerrando espacio a los demás y a los pobres.

El modelo de Iglesia en salida, de Iglesia pobre para los pobres, es contrario a esos modelos y estilos evangelizadores que tienden a recluir lo religioso en el ámbito privado y que está solo para preparar las almas para el cielo. Parte esencial de la fe cristiana es el compromiso, junto a otros, por un mundo mejor. Lo que se pide de manera clara en este modelo eclesial y evangelizador es sostener y hacer práctica “la opción por los pobres”. El papa Francisco recuerda que para la Iglesia la opción por los pobres es una categoría teológica antes que cultural, sociológica, política o filosófica. Por ello, estamos todos llamados a descubrir a Cristo en ellos, a prestarles nuestra voz en sus causas, pero también a ser sus amigos, a escucharlos, a interpretarlos y a recoger la misteriosa sabiduría que Dios quiere comunicarnos a través de ellos. A superar prácticas asistencialistas, a reconocerlos

como personas, a ser sus amigos, a aprender de ellos (Francisco, 2013, n. 199).

CONVERSIONES PASTORALES

Congar (1964) deja clara su intención de redactar ese texto, pero de querer hacer otro más adelante que le permita desarrollar la siguiente cuestión: “en qué medida la propia Iglesia, la Iglesia como tal, debe y puede aplicarse consejos evangélicos que se propende a reservar a los individuos cristianos, tales como: perdonar a los enemigos, presentar la mejilla izquierda, preferir los medios pobres, conocer la tentación del deseo de posesión y de poder, combatir la carne, etcétera”.

Esta misma preocupación fue la que motivó a un grupo de expertos a releer el famoso Pacto de las catacumbas, que un grupo de obispos realizó mientras participaban de modo activo en el Concilio Vaticano II, abriendo la reflexión conciliar a la Iglesia pobre y de los pobres (Corbelli, 2014). Si bien es cierto que en este pacto, aún desconocido para muchos miembros de la Iglesia, los obispos firmantes del mismo decidieron asumir un estilo de vida sencillo, propio de los pobres, renunciando no solo a los símbolos de poder, sino al mismo poder externo, hoy día dicho pacto puede y debe servir como inspiración y modelo a toda la Iglesia. Con lo cual se hace necesario interpretar el pacto en una perspectiva más amplia que la solo episcopal, en una perspectiva abierta a toda la Iglesia y a todos en la Iglesia.

Siguiendo este esfuerzo editorial que se realizó al respecto, podemos ahondar en el estilo y modelo evangelizador de una Iglesia pobre para los pobres (Pikasa & Antunes Da Silva, 2015). Metodológicamente, dado que es imposible en este artículo ofrecer toda una lectura de contexto y del alcance bíblico y teológico del pacto, nos limitamos a resaltar algunos elementos que hacen ver que la Iglesia pobre es un llamado para toda la Iglesia y es mucho más que una opción individual, aislada o heroica. Si cabe la expresión en este espacio, debe ser una opción institucional.

Primero, habría que subrayar los motivos que inspiraron a este grupo de obispos a realizar el pacto. Ha de decirse que son motivos que brotan de su fe en Jesús. En otras palabras, motivos cristológicos y no meramente sociológicos o filantrópicos. Es claro que también los mueve el ser testigos conscientes de la situación de pobreza y de miseria de muchos hombres y mujeres de sus ciudades y países. Pero en el fondo, la motivación es ser pobres porque Jesús fue pobre. De este modo, los obispos intentan asumir un compromiso radical de fidelidad cristiana en su forma de vivir desde la experiencia de pobreza de Jesús, tal como lo muestran los evangelios. Desde esta perspectiva, se extraña que, en muchos documentos eclesiales, como en expresiones sobre la opción por lo pobres en la Iglesia, que se reafirme esta opción desde motivos cristológicos, como es el caso de la Conferencia de Aparecida, pero que poco o nada desde estos mismos motivos se invite a todos en la Iglesia a ser pobres a modo de Cristo.

En segundo lugar, habría que resaltar el llamado de atención que se hizo en el momento del Concilio, cuando el cardenal Lercaro y otros introdujeron el tema de la Iglesia pobre y de los pobres (Corbelli, 2014)³. El hecho de que tanto ayer como hoy, muchas formas de ser

3 “La expresión ‘Iglesia de los pobres’ de Juan XXIII fue recogida en el Concilio por Giacomo Lercaro, arzobispo de Bologna (Italia), quien después de haber callado largamente, el 7 de diciembre de 1962, al finalizar la primera sesión, pronunció en el aula un discurso memorable. Decía el cardenal Lercaro: ‘El misterio de Cristo en la Iglesia es siempre, pero sobre todo hoy, el misterio de Cristo en los pobres porque la Iglesia es la Iglesia de todos, pero sobre todo es la Iglesia de los pobres’. Con esta última expresión del papa Juan, Lercaro quiso subrayar que no solo la Iglesia debía ser ‘para’ los pobres ayudándolos en sus apremios, sino que la Iglesia debía ser ‘de’ los pobres; ellos debían sentirse como en su propia casa, no tan solo como objeto de caridad, sino como sujetos activos y privilegiados de la vida y la misión de la Iglesia. El cardenal pedía a los padres ‘colocar en el centro de este Concilio el misterio de Cristo en los pobres, una verdad esencial y primordial en la Revelación’; y al mismo tiempo, pedía una Iglesia evangelizadora de los pobres. ‘Estamos en una época en la cual, en comparación con otras, los pobres parecen menos evangelizados y espiritualmente alejados y extraños al misterio de Cristo y de la Iglesia. Es una época en la que la pobreza de las mayorías (dos tercios del género humano) es ultrajada por las inmensas riquezas de una minoría’. Para el cardenal Lercaro ‘la evangelización de los pobres no debía ser uno de los tantos temas del Concilio, sino la razón central incluso para la unidad de los cristianos. El gran tema del Concilio ha de ser la Iglesia en tanto que es, esencialmente, la Iglesia de los pobres’. Según el cardenal, la presencia de Cristo en los pobres se integraba con las

Iglesia, ajenas al Evangelio, hacen que la Iglesia sea vista como lejana, distante y hasta enemiga de los pobres y más cercana al poder, a los poderosos y a la riqueza (Corbelli, 2014)⁴. Por ello, este grupo, conocido en el Concilio como el grupo de la Iglesia pobre para los pobres, hizo el llamado a que la Iglesia renuncie a todo triunfalismo y a toda forma de dominio y control. Se pide así una Iglesia independiente de todo poder político y económico.

En este sentido, si bien se reconoce que es necesario que la Iglesia cuente con bienes para realizar la acción evangelizadora, educativa y social, su forma de ser y de obrar debe ser expresión de su fe en Dios más que en los poderes económicos. Es decir, una Iglesia que, aunque no desprecia los bienes materiales, sí prefiere los medios pobres y sencillos, los medios que expresen solidaridad, fraternidad y ayuda mutua. Con ello no se trata de optar por el “pauperismo” como si los dones del mundo fueran malos, sino que los valora y hace uso de ellos en su justa proporción, para el bien común y la fraternidad. Como lo afirma Pikasa, interpretando de modo actual el Pacto de las catacumbas aplicado a la Iglesia hoy:

“El ideal de la Iglesia no es por tanto la pobreza en sí, entendida en forma de miseria (carencia de todo, mendicidad pura), sino la comunión de vida (es decir, el amor mutuo), conforme a la experiencia de la Iglesia

otras presencias de Cristo en la eucaristía y en la jerarquía de la Iglesia. El cardenal pedía finalmente reformas para que ‘se escogiera la pobreza como signo y forma de la Iglesia de Cristo’ con propuestas concretas, por ejemplo, sobre el uso de los bienes temporales, la pobreza no solo individual sino comunitaria y estructural aún en las congregaciones y órdenes religiosas. Insistía en la necesidad de ‘encarar un nuevo estilo de vida para no chocar con la sensibilidad de los hombres de nuestro tiempo y dar a los pobres ocasión de escándalo’. Proponía en definitiva elaborar como prioridad y como respuesta a las grandes mayorías sufrientes de la humanidad ‘la doctrina evangélica sobre la eminente dignidad de los pobres que son los miembros privilegiados de Cristo’” (Corbelli, 2014).

4 “A la voz del cardenal Lercaro, le hacía eco la del obispo auxiliar de Lyon, Alfredo Ancel (del Prado), que había trabajado como cura obrero: ‘En muchos países aún cristianos, la Iglesia aparece a los pobres como extranjera y hasta enemiga, por qué rica, poderosa y aliada a los ricos y poderosos’ y se auguraba que la renovación de la Iglesia auspiciada por el Concilio se diera ‘bajo el signo de la pobreza, del servicio a los pobres y de su evangelización’” (Corbelli, 2014).

primitiva. La pobreza de la Iglesia se encuentra por tanto al servicio de la experiencia de la gracia de Dios y de la comunicación de bienes, entendida como expresión de vida mesiánica. No ha de haber por tanto algunos que tienen más y otros menos, unos que dominan y otros que se someten, sino que todos han de compartirlo todo, unos con otros, dando cada uno lo que tiene (...) Es comunión plena de bienes, corporales y espirituales” (Pikasa, 2015).

Con ello, también se resalta el carácter del testimonio comunitario y personal de desprendimiento y de solidaridad. Ya se dijo que para muchos la riqueza de la Iglesia es obstáculo para su credibilidad. Para muchos teólogos, pero también en el sentir común, tanto de creyentes o no, la credibilidad de la Iglesia se juega hoy en torno a dos cuestiones fundamentales: primero, en su propio testimonio de pobreza y, segundo, en su modo de vivir y hacer práctica la opción por los pobres.

De hecho, Manuel Castells, uno de los sociólogos más reconocidos en la actualidad, explica en uno de sus escritos la crisis de legitimación de la Iglesia Católica hoy, cuando crece la religiosidad en todo el mundo. Las razones que da son las siguientes: a) se encuentra cercana a la élite dominante y es timorata en su crítica social; b) apoya insuficientemente a los pobres; c) se percibe alejada de los problemas de la gente común y no da ejemplo de pobreza y sacrificio, salvo en los casos heroicos de testimonio; d) mantiene una postura restrictiva con respecto a problemas que afectan especialmente a las mujeres y una visible desigualdad con el hombre en el seno de la Iglesia; e) el predominio de una visión doctrinal rígida y anticuada por parte de los jóvenes; y f) la excesiva condescendencia con los abusos sexuales y la pederastia (Castells, 2015).

Hay quienes no les gustan la crítica social a la Iglesia y su modo de ser y de actuar. Pero más allá de gustos personales, es un hecho que, detrás de esas voces, hay un llamado fuerte a la conversión. Así lo entienden dos estudiosos españoles para quienes toda esa realidad llama a la Iglesia a asumir sin restricciones las siguientes conversiones:

“a) Poner en el centro mismo la experiencia de Dios, el seguimiento de Jesucristo y, con la ayuda de su Espíritu, el proseguimiento de su causa en nuestro mundo, particularmente entre los más pobres y vulnerables; b) descentrarse, dejar de mirarse el ombligo y evitar lo que el papa Francisco llama la autoreferencialidad; c) hacerse centrífuga y extravagante, en el sentido de proyectarse siempre en salida; con la audacia de “vagar extra”, fuera de los linderos de lo convencional; d) ser capaz de encontrarse en el mundo y en el momento presente de la historia, lugar y *Kairos* de Dios, cómoda y libre para proclamar su mensaje desde una identidad clara, seductora y no agresiva; e) evitar el relativismo práctico, más letal y silente que el doctrinal: actuar como si Dios no existiera, decidir como si los pobres no existieran, soñar como si los demás no existieran, trabajar como si los que recibieron el anuncio no existieran (EG, 80); f) superar un exceso de segmentación pastoral de compartimentos estancos; y g) devolver de verdad el protagonismo de la evangelización a los laicos” (Aranguren Gonzalo & Segovia Bernabé, 2015).

En el fondo, todo lo dicho pide una conversión más radical para la Iglesia: abandonar los espacios de poder y cambiar su modo de entenderlo y ejercerlo. Con lo cual se señala de nuevo la superación del modelo institucional de Iglesia y el modelo tradicional de acción pastoral. Modelo que se mantiene o por modelos neopentecostales o por modelos neoconservadores. Son modelos de reconquista de la cristiandad y sus formas, frente a una realidad que se considera hostil. Son modelos que siguen considerando a la Iglesia tutora moral de la sociedad, por lo que el diálogo es debilidad y falta de identidad. Son modelos que sostienen –y se sostienen– del clericalismo, la infantilización del laicado, la discriminación de las mujeres, el autoritarismo en la toma de decisiones y en el manejo del conflicto, y la falta de corresponsabilidad de todos los bautizados.

EL ESTILO DE SER IGLESIA POBRE PARA LOS POBRES

Una Iglesia pobre y para los pobres es una Iglesia consciente de que la realidad plural, democrática, urbana, laica y secular pide otro tipo de presencia, más cercana al Evangelio que aquellas dominantes en la cristiandad. Una Iglesia que debe asumir que esta realidad solicita un tipo de cristiano más personalizado y de opción, que de tradición sociológica.

Dicho reconocimiento cambia radicalmente la pedagogía misionera, rompiendo con su talante imperialista e impositivo. Implica más bien el diálogo y la consideración por el otro, aprecio y respeto a los otros –creyentes o no–, por sus tradiciones religiosas y sus búsquedas. Por eso, las cualidades de la Iglesia han de ser la humildad, la gratuidad y el espíritu de diálogo (Teixeira, 2007). Se tratará de una evangelización realmente inculturada, lejos de toda evangelización uniformadora e insensible a la diversidad cultural. Más que hablar de la misión, en el sentido de conquista y de colonia, se habla de evangelización liberadora, en clave de diálogo, atenta y respetuosa de la diversidad y sensible a la exclusión y marginación en todas sus formas (Tamayo Acosta, 2003).

Superar la cristiandad como modelo y mentalidad, es el camino para que la semilla del Evangelio se libere de las estructuras de violencia y de poder (sacrales, judiciales, imperiales) y aparezca como principio de gracia y comunión universal, por encima del sistema. La Iglesia debe presentarse hoy como una instancia de gratuidad y su propuesta de reconciliación (Pikasa, 2004). Es un momento propicio para que la Iglesia abandone el deseo de dominio total, de dejar de entenderse como un sistema de poder político, económico e ideológico. Ha de presentarse y ofrecer al mundo como una experiencia esencialmente abierta a la pluralidad y al diálogo.

Una Iglesia pobre es la Iglesia que no busca ni evangeliza para su propio triunfo, sino que es una Iglesia que ofrece su testimonio del Reino de un modo gratuito, sin pedir nada para sí misma. De este modo, la Iglesia debe dejar de apelar, para construirse, a los poderes

del Estado, a las instituciones sacrales y sociales, y sus aparatos de poder administrativo. Ha de acudir al único camino que la construye, que es el mismo de Jesús: el de la entrega y el servicio. El camino que respeta la vida en todas sus formas, el camino que produce vida. Tan solo necesita comunidades donde el amor mutuo, entre los fieles, sea testimonio de la gracia y del impulso de la fe cristiana, esto es, de la fe en el ser humano. Los cristianos han de presentarse al mundo desde el mayor principio de humanidad recibido de Jesús: desde los pobres y los excluidos de la tierra (Pikasa, 2004).

La Iglesia no hace presente el Reino ni el Evangelio ni su pobreza ni a los pobres, acentuando su aspecto sacral, como si la fe fuera un depósito objetivo de verdades y sacramentos que los jerarcas deben custodiar y proponer, y los fieles recibir agradecidos y sumisos. Tampoco condenando las otras religiones ni buscando destruirlas o convertir a otros a la fuerza. Ha de ofrecer la verdad, proponerla; no imponerla. La comparte desde la generosidad y la gratuidad. La verdad de una religión no se opone a la verdad de otra, sino que ambas son verdaderas precisamente por ser distintas. Lo que hace que las religiones queden liberadas de la pretensión de entender la verdad como exclusivismo y la defensa de la verdad como imposición.

Si la Iglesia abandona las lógicas de poder y de dominio, ya no se presenta ni como contrapoder o como actor institucional frente al Estado, en el sentido que no le interesa la disputa del poder político. Actúa desde un modelo de Iglesia lejano al de la cristiandad. Modelo que a grandes rasgos podría decirse que es “una Iglesia firmemente evangélica, dialogante y al servicio de la sociedad, sin nostalgias de la cristiandad o de un Estado confesional políticamente impuesto” (Floristán). Como va a afirmar Juan Martín Velasco:

“se trata de pasar de la institucionalización resumida en el modelo de Iglesia-sociedad perfecta, con un predominio absoluto de la jerarquía convertida en el centro, al modelo de la fraternidad propuesto por el Nuevo Testamento, comunidad de hijos del Padre común, iguales en dignidad y en derechos; todos activos y corresponsables; todos dotados de diferentes carismas y destinados a diferentes ministerios; todos al

servicio del Reino, a través del servicio a los hermanos y al mundo” (Velasco, 1998).

Consiste en superar la realidad de una Iglesia dominadora, por una Iglesia del diálogo y del servicio. Pasar de “una Iglesia dominadora, cuadrículada y de poder, que impone sus verdades y valores, pues pretende ser la única que detenta una autoridad divina para solventar todos los problemas”, a una “Iglesia de diálogo, que no puede definir ella sola y contra la opinión de todo el mundo dónde está el bien y dónde está el mal (...). Una Iglesia dispuesta a servir al mundo, una Iglesia que se encuentra ella misma en estado de evangelización y de diálogo, una Iglesia solidaria con los pobres y al servicio de la promoción y liberación integral de todos, una Iglesia comunidad que adopta formas nuevas, una Iglesia que ha superado el paternalismo, el infantilismo y la dominación masculina (...). Lo que hace necesario refundar las comunidades cristianas como comunidades de frontera, simbólicas y proféticas, comunidades que no viven fuera del mundo, sino que se consagran a vivir los valores del Evangelio en el mundo (...). Comunidades fronteras situadas en medio de la gran comunidad humana, comunidades- frontera con fronteras abiertas, que se preocuparán más de sus deberes que de sus derechos. Que solo serán proféticas cumpliendo la condición de la proximidad. Que reformularían sin cesar su lugar frente al pluralismo y la diversidad” (Derroitte, 2004). O, en otro sentir, “comunidades en las que vaya haciéndose carne una capacidad intuitiva para encontrar a Dios en todas las cosas, y no solo (ni principalmente) en los aspectos o momentos religiosos de la vida. Comunidades que, desde esa sintonía con Dios, sean capaces de soportar la difícil diferencia y pluralidad de todos los grupos humanos, sin convertirla mecánicamente en motivo de disensiones, exclusiones y enfrentamientos” (Gonzalez Faus, 2006).

Es claro, que el modelo tradicional de pastoral no es ni acorde con el momento ni con el tipo de cristiano que se necesita hoy ni con el modelo de Iglesia pobre para los pobres. Se necesita potenciar los modelos liberadores, evangelizadores y comunitarios, que formen

un cristiano que descubre la necesidad de estar presente en donde se construye la sociedad del presente y del futuro. Un creyente para quien la fe no es una realidad marginal o una zona peculiar de la vida. Un creyente y una Iglesia que abandona la actitud de cristiandad asentada y adopta la actitud del testimonio, desde la cual se comprenden las funciones culturales y sacramentales.

Dicho de otra manera, son un creyente y una Iglesia, “de frontera” (Mardones, 2000). Porque comprenden que creer en Cristo es continuar su encarnación y que la fe es una fuerza histórica en la transformación del mundo, desde el lugar privilegiado de los pobres. “La fe es, por tanto, la adhesión al Dios encarnado en Jesucristo que busca proseguir su causa en la historia humana”. Pide entonces “un cristianismo de frontera”, caracterizado por un estilo de creyente en el mundo, una fe que se realiza en realidad, orientada a la liberación del ser humano en su necesidad. “El creyente del nuevo milenio, si quiere ser cristiano, será secular o no será”. Será este un creyente apto para el encuentro y vinculaciones con todos los seres humanos que buscan salidas humanas a los problemas humanos. Que hace presencia desde la fe donde se construye la sociedad de hoy y de mañana. Ser creyente cristiano a la altura del mundo actual es serlo de forma secular y encarnada, es mucho más que ser “fieles practicantes”, en el sentido tradicional y de cristiandad del término.

Es un concepto que subraya el talante dialogal, de encuentro y de servicio de la pastoral de hoy. Concepto que cuestiona profundamente la cultura militarista que acompañó en ocasiones la práctica evangelizadora de la Iglesia, ligada a colonialismos, patriarcalismos, machismos, autoritarismos, con todo lo que conlleva de falta de respeto a las personas, a su libertad y a su diferencia (Pivot, 2006). Concepto que cuestiona en profundidad el modo de ser cristianos, de ser Iglesia, de hablar de Dios y de anunciar el Evangelio, más ligados a lógicas de poder que a dinámicas de servicio, de diálogo, de encuentro, de búsqueda en común de la verdad y de aprendizaje mutuo. La Iglesia debe aprender de su historia para no repetir errores del pasado y renunciar a la prepotencia, a los favores del poder, a autodefenderse,

a ver en la diferencia una amenaza, a atacar al que piensa distinto, a toda forma de imposición, de uniformidad y de pensamiento único.

Pide de la Iglesia dejar también la arrogancia y el sentido de superioridad, que en ocasiones la ha acompañado, y, con humildad y actitud de servicio desinteresado y gratuito, comprender que el Evangelio “no será la victoria de los unos sobre otros, sino la de la gracia de Dios sobre unos y otros” (Bony, 2003).

El modelo eclesiológico que se encuentra detrás de esta perspectiva es un modelo dialógico, de una Iglesia que se construye y da testimonio de sí por medio de la relación y del encuentro. De una Iglesia que evangeliza desde la perspectiva de ser una Iglesia para los otros, con los otros y junto con los otros, toda ella volcada al horizonte más amplio del Reino de Dios y no centrada en sí misma. Lo cual lleva a comprender de un modo diverso la sacramentalidad de la Iglesia: relacional y comunicativo (Texeira, 2002).

El contenido y la forma de este “ser Iglesia” está conformado por la conjunción entre teología de la comunión y la participación, y el estilo de vida comunicativo. Iglesia en la que todos los creyentes se constituyen realmente como parte del sujeto comunitario, donde hay unos que son mucho más que meros “objetos” de quienes oficialmente desempeñan las funciones rectoras. Una Iglesia “comunicante” que se caracteriza por su disposición de diálogo con la cultura moderna y por su capacidad de diálogo en su interior (Hehl, 1997). La Iglesia ha de anunciar el Evangelio sin falsas pretensiones de superioridad, pero tampoco sin acomodaciones al mundo. Más bien, ha de hacerlo desde la gratuidad, la humildad, el diálogo, el respeto por la libertad, la apertura a la crítica y la valoración del disenso (Espeja, 1996).

Una Iglesia pobre y para los pobres realiza una pastoral encarnada. Una pastoral que aprende del mundo, asume sus valores, pero también lo cuestiona proféticamente en profundidad. La Iglesia y su pastoral han de ser alternativa a este mundo. Implica asumir la relación Iglesia-mundo, tal y como lo pidió el Concilio Vaticano II. Desde dentro del mundo, la Iglesia deberá reafirmarse y presentarse continuamente como don de Dios a favor del mundo. Pues es una

Iglesia presente en el mundo; ya no ni frente a él ni contra él. Es una Iglesia que está con todos y para todos, particularmente con los más pobres, como una de las dimensiones más fundamentales de su actuar hoy. Pone su vida y su acción al servicio del compromiso solidario en la transformación de la sociedad, en cuya labor colabora con todos, dialoga con todos, aprende de todos. La Iglesia así es símbolo y proclamación de la misericordia, del amor gratuito de Dios, que se deja impactar por la desgracia del otro pobre, el otro más desconocido entre los desconocidos, poniéndose de su lado y a su lado (Espeja, 1996).

CONCLUSIÓN

En *Evangelii Gaudium* (EG), el papa Francisco, al tratar lo relacionado con las tentaciones de los agentes pastorales, subraya como primera de ellas la presencia de un cierto relativismo que afecta las decisiones más profundas del evangelizador y del creyente.

“Relativismo práctico, que lleva a actuar como si Dios no existiera, a decidir como si los pobres no existieran, soñar como si los demás no existieran, a trabajar como si quienes no recibieron el anuncio no existieran”. Relativismo que lleva a la pérdida del entusiasmo misionero. Pero también “a caer en un estilo de vida que los lleva a aferrarse a seguridades económicas o espacios de poder y de gloria humana” (EG 80).

En esta perspectiva, puede decirse que “Iglesia pobre y de los pobres”, es aquella forma de ser Iglesia que toma un estilo de vida y de presencia que se decide desde los pobres. Iglesia que asume como criterio de autenticidad el no olvidarse de los pobres, tal como lo ejercieron las comunidades paulinas (Ga 2,10). Pues una Iglesia que decide como si los pobres no existieran, que se olvida de ellos, “fácilmente terminará sumida en la mundanidad espiritual, disimulada con prácticas religiosas, con reuniones infecundas o con discursos vacíos” (EG 198), “correrá el riesgo de la disolución, aunque hable de temas sociales o critique a los gobiernos” (EG 207), traerá consigo “apegarse

a algunos proyectos o a sueños de éxitos imaginados por la vanidad” (EG 82), se caracterizará por “escapar de los demás hacia la privacidad cómoda o hacia el reducido círculo de los más íntimos, y se renuncia al realismo de la dimensión social del Evangelio” (EG 88), que se “refugia en lo religioso bajo la forma de consumismo espiritual a la medida del individualismo enfermizo” (EG 89), y que en lugar de “buscar la gloria del Señor, busca la gloria humana y el bienestar personal” (EG 93).

El papa llama a esta tentación “mundanidad espiritual”. Mundanidad que puede alimentarse de dos maneras, profundamente emparentadas, y que son totalmente contrarias a una Iglesia pobre para los pobres. Una es la fascinación del gnosticismo, una fe encerrada en el subjetivismo, donde solo interesa una determinada experiencia o una serie de razonamientos y conocimientos que supuestamente reconfortan e iluminan, pero, en definitiva, el sujeto queda clausurado en la inmanencia de su propia razón o de sus sentimientos. Y la otra es el neopelagianismo autorreferencial y prometeico de quienes, en el fondo, solo confían en sus propias fuerzas y se sienten superiores a otros por cumplir determinadas normas o por ser inquebrantablemente fieles a cierto estilo católico propio del pasado. Es una supuesta seguridad doctrinal o disciplinaria que da lugar a un elitismo narcisista y autoritario que, en lugar de evangelizar, analiza y clasifica a los demás, y en lugar de facilitar el acceso a la gracia, se gastan las energías en controlar (EG 94).

Tan contraria a una Iglesia en salida, del encuentro y pobre para los pobres, es la forma de ser Iglesia desde la mundanidad espiritual, que el papa Francisco le dedica más de un apartado. Y profundizando en ella, afirma:

“Esta oscura mundanidad se manifiesta en muchas actitudes aparentemente opuestas, pero con la misma pretensión de ‘dominar el espacio de la Iglesia’. En algunos hay un cuidado ostentoso de la liturgia, de la doctrina y del prestigio de la Iglesia, pero sin preocuparse que el Evangelio tenga una real inserción en el Pueblo fiel de Dios y en las necesidades concretas de la historia. Así, la vida de la Iglesia se

convierte en una pieza de museo o en una posesión de pocos. En otros, la misma mundanidad espiritual se esconde detrás de una fascinación por mostrar conquistas sociales y políticas, o en una vanagloria ligada a la gestión de asuntos prácticos, o en un embeleso por las dinámicas de autoayuda y de realización autorreferencial. También puede traducirse en diversas formas de mostrarse a sí mismo en una densa vida social llena de salidas, reuniones, cenas, recepciones. O bien se despliega en un funcionalismo empresarial, cargado de estadísticas, planificaciones y evaluaciones, donde el principal beneficiario no es el Pueblo de Dios, sino la Iglesia como organización. En todos los casos, no lleva el sello de Cristo encarnado, crucificado y resucitado, se encierra en grupos elitistas, no sale realmente a buscar a los perdidos ni a las inmensas multitudes sedientas de Cristo. Ya no hay fervor evangélico, sino el disfrute espurio de una autocomplacencia egocéntrica” (EG 95).

En este contexto, continua el papa, “se alimenta la vanagloria de quienes se conforman con tener algún poder” (EG 96) y se “mira de arriba y de lejos, se rechaza la profecía de los hermanos, se descalifica a quien lo cuestione, se destaca constantemente los errores ajenos y se obsesiona por la apariencia” (EG 97).

Dicha mundanidad, en todas las formas descritas por el papa, es todo un estilo de Iglesia y de evangelización totalmente contraria y distante de una Iglesia pobre para los pobres. Y es contraria porque roba el Evangelio y a los pobres de la vida de la Iglesia. Por eso, afirma el papa, hay que evitarla poniendo a la Iglesia en movimiento de salida de sí, de misión centrada en Jesucristo, de entrega a los pobres (EG 97).

Una Iglesia pobre para los pobres es la que se decide desde los pobres. Decide su estilo, su presencia evangelizadora, desde los pobres. Es, la que en términos de Aparecida (2007) que recordamos al inicio de este texto, los pobres y la opción por los pobres, “interpelan el núcleo del obrar de la Iglesia, de la pastoral y de nuestras actitudes cristianas”. Pues “el servicio de caridad de la Iglesia entre los pobres “es un ámbito que caracteriza de manera decisiva la vida cristiana, el estilo eclesial y la programación pastoral” (DA, 2007, 393).

Que no es nada diferente a lo que el cardenal Lercaro pedía al Concilio Vaticano cuando intervino en el aula conciliar en 1962. En ese momento dijo que el Concilio necesitaba un principio unificador y vivificador, y que ese debía consistir en el reconocimiento de que era la hora de los pobres, la hora de la Iglesia madre de los pobres, la hora de Cristo pobre entre los pobres. Con estas palabras pedía que el tema de la pobreza no fuera en el Concilio un tema entre muchos otros, sino el único tema de todo el Concilio. El cardenal pedía, finalmente, reformas para que “se escogiera la pobreza como signo y forma de la Iglesia de Cristo” con propuestas concretas, por ejemplo, sobre el uso de los bienes temporales, la pobreza no solo individual, sino comunitaria y estructural, aun en las congregaciones y órdenes religiosas. Insistía en la necesidad de “encarar un nuevo estilo de vida para no chocar con la sensibilidad de los hombres de nuestro tiempo y dar a los pobres ocasión de escándalo” (Corbelli, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren Gonzalo, L. A., & Segovia Bernabé, J. (2015). *No te olvides de los pobres. Notas para apuntalar el giro social de la Iglesia*. Santander, España: SalTerra.
- Bony, P. (2003). Un nuevo éxodo: salir de la arrogancia. *Spiritus* (173), 44-55.
- Castells, M. (2015). Ángeles y demonios de las grandes ciudades. La metropolización del mundo y el papel de la religión en los problemas sociales urbanos. En S. Martínez, *La pastoral en las grandes ciudades* (pág. 29). Madrid, España: PPC.
- V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (2007). *Discípulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él tengan Vida. Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida” (Jn 14,6). Aparecida, Documento Conclusivo*. Santuario Nuestra Señora Aparecida, Brasil, 13 al 31 de mayo de 2007. Bogotá, Colombia: CELAM.

- Congar, Y. M. (1964). *El servicio de la pobreza en la Iglesia*. Barcelona, España: Editorial Estela.
- Corbelli, P. (2014). La “Iglesia de los pobres” en el Concilio Vaticano II. *Revista Umbrales*. Recuperado de <https://canvas.instructure.com/courses/1083606/files/45326064/download?verifier=5GZiFIED4yeLQu894OQrg4aaci0oo1dizVBhMovv&wrap=1>
- Derroitte, H. (2004). *Por una nueva catequesis. Jalones para un nuevo proyecto catequético*. Santander, España: Sal Terrae.
- Dulles, A. (1975). *Modelos de Iglesia. Estudio crítico sobre la Iglesia en todos sus aspectos*. Santander, España: Salterrae.
- Espeja, J. (1996). *El Evangelio en un cambio de época*. Navarra, España: Verbo Divino.
- Floristan, C. (s.f.). *Presencia pública de la iglesia en la sociedad*.
- Francisco, P. (2013). *Evangelii Gaudium. La Alegría del Evangelio (EG)*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Gonzalez Faus, J. I. (2006). *Calidad cristiana. identidad y crisis del cristianismo*. Santander: Sal Terrae.
- Hehl, M. (1997). *¿A dónde va la Iglesia? Un diagnóstico de nuestro tiempo*. Santander, España: Sal Terrae.
- Kasper, W. (2015). *El Papa Francisco. Revolución del amor y la ternura. Raíces teológicas y perspectivas pastorales*. Santander, España: Sal Terrae.
- Mardones, J. M. (2000). *Para un cristianismo de frontera*. Bilbao, España: Sal Terrae.
- Pikasa, X. (2004). *Violencia y diálogo de religiones. Un proyecto de paz*. Bilbao, España: Sal Terrae.
- Pikasa, X. (2015). Un pacto bíblico. La Iglesia de los pobres en el Nuevo Testamento. En X. Pikasa, & J. A. Da Silva, *El pacto de las catacumbas. La misión de los pobres en la Iglesia* (págs. 66-67). Pamplona, España: Verbo Divino.

- Pikasa, X., & Antunes Da Silva, J. (2015). *El pacto de las catacumbas. La misión de los pobres en la Iglesia*. Pamplona, España: Verbo Divino.
- Pivot, M. (2006). Las tensiones constitutivas de la misión ad gentes. *Spiritus* (184), 103-116.
- Planellas, J., & Barnosell. (2014). *Iglesia de los pobres en el Concilio Vaticano II*. Barcelona, España: Herder.
- Ramos, J. A. (1995). *Teología Pastoral*. Madrid, España: BAC.
- Richard, P. (2001). 40 años caminando y haciendo teología en América Latina. En J. Tamayo, & J. Bosh, *Panorama de la teología latinoamericana. Cuando vida y pensamiento son inseparables* (págs. 479 -499). Pamplona, España Verbo Divino.
- Shickendantz, C. (2016). Hacia una reforma eclesial a partir de la acción del Espíritu Santo en el corazón de todos los pueblos. En O. Elizalde Prada, R. Hermano, & D. Moreno García, *Iglesia que camina con Espíritu y desde los pobres* (págs. 281 - 316). Montevideo, Uruguay: Amerindia.
- Sobrino, J. (s.f.). *La iglesia samaritana y el principio misericordia*. Recuperado de <http://servicioskoinonia.org>: <http://servicioskoinonia.org/relat/192.htm>
- Tamayo Acosta, J. (2003). *Nuevo paradigma teológico*. Madrid, España: Trotta.
- Texeira, F. (2002). Diálogo inter-religioso. O desafio da acolhida da diferencia. *Perspectiva teológica* (34), 155 -177.
- Velasco, J.M. (1998). *Metamorfosis de lo sagrado y futuro del cristianismo 1998*. Santander: SalTerra.

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2018

Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2018

¿QUIÉNES SON LOS PROFESORES DE RELIGIÓN CATÓLICA? *WHO ARE THE CATHOLIC RELIGION TEACHERS?*

Héctor Araya Flores⁵

Instituto Escuela de la Fe, Universidad Finis Terrae

RESUMEN

Ante la necesidad de obtener una caracterización más precisa acerca de quienes ejercen la docencia de Religión en Chile, este artículo comienza por presentar el contexto de la carrera de pedagogía en Religión desde una perspectiva histórica y desde el desarrollo profesional docente. Luego, desde los datos del Ministerio de Educación para el período 2011-2016, indaga su número, su formación pedagógica, el lugar en el cual realizaron esos estudios, entre otros. Finalmente, se interpretan los datos a la luz de investigaciones y estándares de ejercicio pedagógico en aula de acuerdo a las políticas educativas vigentes.

PALABRAS CLAVE

Religión, Educación Religiosa, Pedagogía en Religión, Desarrollo Profesional Docente, Formación inicial.

ABSTRACT

The main objective of this article is to account for the context in which Religious Education Pedagogy takes place in Chile. First, context will be described from the perspective of history and professional development of teachers; then, based on the data provided by the Ministry of Education during the period 2011-2016 in terms of teacher development, the places where research was carried out, among others. Finally, data will be interpreted in the light of previous research and standards for teaching practice in the classroom according to current educational policies.

KEYWORDS

Religion, religious education, religious education pedagogy, professional development of teachers, teacher education.

5 hector.araya@uclouvain.be

INTRODUCCIÓN

Cuando la asignatura de Religión se incorporó al currículum nacional en los años '20 del siglo pasado, el personal docente para cubrir las plazas disponibles en las escuelas no era suficiente, y se debió solicitar la incorporación de personal sin formación pedagógica en las salas de clases.

Esta realidad pareciera seguir estando presente en las escuelas de Chile en la actualidad. Por el momento no existe bibliografía que nos permita determinar las características del personal que ejerce la docencia de la asignatura de Religión en el sistema educativo nacional y saber cuántos docentes están en posesión de un título profesional en educación y la especialización en Religión. Tampoco sabemos cómo están distribuidos en los diferentes tipos de administración de los establecimientos educacionales, es decir, escuelas municipales, particulares subvencionada, particulares pagadas y corporaciones de administración delegada.

Es por ello que nos hacemos las siguientes preguntas: ¿cuántos profesores de Religión están ejerciendo en las aulas de las escuelas y liceos de Chile? ¿Qué tipo de formación pedagógica tienen? ¿Dónde realizaron sus estudios de formación inicial como docentes? ¿Qué modalidad de estudios siguieron?

Este estudio pretende caracterizar a los docentes que imparten la clase de Religión en las escuelas de Chile durante los años 2011 y 2016. Esta caracterización se centra en la formación profesional para el ejercicio de la docencia, teniendo como referente el total de la población docente en Chile.

A través de esta caracterización será posible determinar cuáles son los avances que ha tenido la carrera de pedagogía en Religión con relación al desarrollo histórico de esta, así como conocer los puntos críticos a los cuales poner atención en el desarrollo profesional de estos docentes.

El artículo está estructurado en tres secciones. Una primera sección presente el contexto de la carrera de pedagogía en Religión desde una perspectiva histórica y desde una mirada al desarrollo

profesional docente. La segunda es la presentación de datos obtenidos en esta investigación sobre cantidades de docentes de Religión en el sistema, tipo de formación inicial, modalidad de estudios y tipos de títulos. Finalmente, en la tercera sección se interpretan los datos a la luz de investigaciones y estándares de ejercicio pedagógico en aula de acuerdo a las políticas educativas vigentes.

EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN RELIGIÓN

Un poco de historia sobre la pedagogía en Religión en Chile

Las referencias a la enseñanza de la Religión datan desde inicios de la república, y ya forma parte del currículum obligatorio en 1929, después de la separación Iglesia y Estado.

Durante este tiempo las clases de Religión debían ser impartidas por sacerdotes con previa autorización del Ministerio de Educación. Evidentemente, no había suficientes sacerdotes para cubrir las plazas de profesores de Religión en todo el país, lo que permitió la entrada en el sistema educacional a personas que tenían un certificado de idoneidad entregado por las distintas diócesis, pero sin formación pedagógica.

Aunque las normas cambiaron posteriormente, siempre quedó abierta la posibilidad de obtener habilitación del ejercicio de la docencia a los profesores de Religión que no poseían título pedagógico, por falta de docentes principalmente. Esto se mantuvo durante el período de la dictadura militar en Chile. A través del decreto 776 de 1977 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 (Núñez, 2008; Vargas y Moya, 2018). En general se refería a las condiciones para ejercer la profesión docente en el sistema educativo chileno (Decreto con Fuerza de Ley 338 de 1960), como tener título profesional o estar en algunas de las situaciones de excepción tales como falta de docentes, distancia geográfica, entre otras. Y lo dispuesto especialmente en el

DFL 6355 de 1929 sobre los profesores de Religión: tener un título y el certificado de idoneidad otorgado por la Iglesia, y si no tuviesen título profesional, presentar una solicitud al Ministerio, acompañar el certificado de idoneidad moral y religiosa, e informar al Director Provincial de Educación (Núñez, 2008).

La profesionalización docente

La pedagogía en Chile tiene una historia, y para comprender mejor los resultados de esta investigación es necesario recordar al menos cómo ha sido el proceso de la carrera docente en general en estos últimos 30 años en Chile.

La profesionalización del profesorado en Chile es un tema que ha tenido varias etapas en la historia. Sin embargo, recientemente, podemos identificar dos grandes etapas. La primera consistió en una profesionalización determinada por la posesión de un título de profesor. Núñez señala que “el primer esfuerzo de profesionalización, se le entendió simplemente como una preparación especializada de los docentes, con la correspondiente certificación de normalista o de profesores de Estado. Era la posesión del título lo que supuestamente hacía del docente un profesional” (Núñez, 2004, p. 70).

Durante la década de los 80, en el marco de las nuevas políticas gubernamentales, las carreras de formación docente para todos los niveles fueron decretadas como carreras no universitarias, y se dictaminó la creación de academias superiores o institutos profesionales (Contreras y Villalobos, 2010). La gran mayoría de docentes formados por entonces tenían el título profesional de profesores, pero no el grado de licenciado universitario.

En la década de los 90 la profesionalización docente giró hacia un concepto que considera al docente capaz de aprender en forma permanente, de actuar con autonomía y con responsabilidad personal y colectiva. En otras palabras, “ser profesional significa aprender los fundamentos de una cultura profesional, lo que quiere decir, saber por qué se hace lo que uno realiza, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto” (Contreras y Villalobos, 2010, p. 405).

Esta visión de profesional fue implementada a través de diferentes esfuerzos en la formación continua de los docentes en la década señalada (Ávalos, 2004).

En este punto cabe señalar que, con la última ley de educación de la dictadura militar, se devolvió la calidad universitaria a las carreras docentes, por lo que, según la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación), los profesores debían contar además con una licenciatura en educación emitida por una universidad. Casi la mayoría de los docentes tuvieron que cursar estudios universitarios en programas especiales para obtener la licenciatura en educación en programas dictados por las universidades especialmente para docentes que no tenían esta acreditación (Contreras y Villalobos, 2010).

En la actualidad la discusión sobre la profesionalización docente se centra sobre todo en la práctica docente y las herramientas para un buen desempeño, es decir, el logro de aprendizajes de todos los estudiantes.

El concepto de profesionalización docente actualmente “pone énfasis en la capacidad para diagnosticar (con criterio científico) y generar respuestas a problemas y situaciones diversas, emergentes e imprevisibles, lo que supone una formación básica de nivel superior y autonomía intelectual e institucional, al mismo tiempo que redefine el componente “responsabilidad” que supone el profesionalismo moderno” (Núñez, 2002, p. 36).

Esta última comprensión de la profesionalización docente ha desembarcado en políticas públicas. Una de las más visibles ha sido la creación del Sistema Nacional de Evaluación Docente, compuesto por instrumentos de evaluación y estándares de desempeño conocidos como el Marco para la Buena Enseñanza. Este sistema se creó en 2003 de manera tripartita: Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación de Municipalidades. Esta evaluación, que no estuvo exenta de tensiones en su implementación, categoriza el desempeño de los docentes en cuatro niveles, a saber, insatisfactorio, básico, competente y destacado. El resultado esperado es que los docentes obtengan un desempeño competente, ya que la evaluación, a través

de sus cuatro instrumentos, evalúa las competencias pedagógicas, en línea con la comprensión del profesional de la educación actual (Bonifaz, 2011).

La importancia de la profesionalización docente radica en las evidencias que muestran que la calidad de un sistema educativo depende de manera crítica de la idoneidad de sus docentes y de la enseñanza que imparten (UNESCO, 2007).

Por otra parte, las características del ejercicio de la pedagogía implican nuevos desafíos en la sociedad que va cambiando rápidamente. Los profesores tienen que ser capaces de formar a sus estudiantes para trabajos que aún no se han creado y para solucionar problemas que recién comienzan a aparecer. Los docentes tienen que hacer algo más que transmitir contenido educativo: tienen que cultivar las habilidades de los estudiantes para ser creativos, pensar críticamente, resolver problemas y tomar decisiones; tienen que ayudar a los estudiantes a trabajar mejor juntos, desarrollando sus habilidades de comunicación y colaboración; tienen que desarrollar la capacidad de los estudiantes para reconocer y aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías; y tienen que fomentar las cualidades de carácter que ayudan a las personas a vivir y trabajar juntas (OECD, 2018).

No obstante, también es posible constatar que estos nuevos desafíos para el docente, incluso para aquel que posee las certificaciones que exige el sistema educativo chileno, no son fáciles de superar, pues “la formación inicial de profesores no los está preparando para la actual realidad, siendo necesario abordar simultáneamente cambios profundos en todos los aspectos de la formación y práctica docente: la formación inicial, la formación continua, la carrera docente y el sistema salarial” (Contreras y Villalobos, 2010, p. 412).

Contexto actual del ejercicio de la profesión docente en Religión

El Profesor de Religión, para el ejercicio de la docencia, en primer lugar debe tener un certificado de idoneidad otorgado por la autoridad competente de su institución religiosa, el cual será válido hasta que la misma autoridad no lo revoque. En segundo lugar, debe acreditar

estudios para servir en el cargo (Art 9, DS 924/1983).

El certificado de idoneidad de la autoridad religiosa sirvió como prueba de conocimientos pedagógicos en algún momento, lo cual no aplica en la actualidad. Sin embargo, para aclarar esta confusión, el Ministerio de Educación hizo la siguiente aclaración: “El Certificado de idoneidad otorgado por la autoridad religiosa competente es prueba suficiente de la moralidad y del conocimiento que sobre Religión posee la persona; pero no de la pedagogía necesaria para desempeñar el cargo de profesor” (Resolución Exenta N°1913, 2005, párrafo 8). La Ley General de Educación en Chile del año 2009, en el artículo 46, establece quiénes son considerados personal idóneo para el ejercicio de la docencia en el aula. Estas personas son aquellas que cuenten con un título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la docencia según las normas vigentes.

En 2003, el decreto supremo 352 del Ministerio de Educación 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. El decreto señala que las condiciones mínimas son las siguientes: que la persona sea 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.

Sin embargo, en este decreto hay un artículo transitorio para el caso de los profesores de Religión. Se introduce un plazo especial para estos docentes, de modo que sigan teniendo habilitación docente mientras puedan cumplir con el mínimo requerido por la ley para el ejercicio de la función docente al 1 de marzo de 2008. El plazo señalado se modificó reiterativamente a través de decretos del Ministerio de Educación: 2010, 2013, 2014, y en la actualidad está fijado para 31 de diciembre de 2018. El argumento para justificar dicho aplazamiento se debe a la naturaleza de la formación en Religión. La gran mayoría de las personas que imparten la asignatura de Religión

no cuentan con estudios de pedagogía, más aún considerando que la asignatura de Religión es obligatoria en el currículum nacional. Este es un caso especial con respecto a los docentes de otras asignaturas, ya que en ninguna otra asignatura se ha solicitado tal aplazamiento para cumplir con el mínimo de los requisitos en el ejercicio de la función docente.

Por otra parte, cabe destacar que, para el ejercicio de la docencia, los profesores de Religión deben poseer un certificado de idoneidad moral y religiosa, el cual agrega ciertas tareas al docente que son propias de cada credo. Es decir, en el caso de la Iglesia Católica, el docente de Religión debe contribuir activamente en su labor como profesor en la misión evangelizadora sobre todo teniendo una vida testimonial, coherente con las enseñanzas y prácticas de la fe cristiana (Hernández, 2010). Estas tareas, de alguna manera, tensionan la práctica de estos profesores, pues las demandas de las escuelas están orientadas a clases de Religión más pluralistas o enfocadas a valores universales en los contenidos impartidos según el Programa de Religión aprobado (Montecinos et. al., 2017).

Como se puede ver, la historia del ejercicio de la docencia en la clase de Religión ha estado marcada por excepciones con respecto a los pares. El grupo de docentes de Religión siempre ha estado conformado por un porcentaje de docentes sin título profesional.

¿Quiénes son los profesores de Religión?

Los profesores de Religión que imparten la asignatura deben pertenecer a los credos que han entregado programas de Religión al Ministerio de Educación, por lo cual las respectivas confesiones, en acuerdo con instituciones de educación superior, deben proveer de los respectivos docentes la formación necesaria para impartir las clases de Religión en las escuelas del país.

Existe una contabilización de los profesores de Religión en el país en el documento *Estadísticas de la Educación 2016*, elaborado por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC), el cual determina que existen 951 docentes de Religión titulados en

todo el país para el año 2016⁶. Sin embargo, las cifras no coinciden con lo elaborado por este trabajo. Es más, sólo en el Arzobispado de Santiago, que comprende 32 comunas de Santiago, contabiliza alrededor de 2000 profesores de Religión católica, por lo que la cifra entregada por el documento Estadísticas de la Educación 2016 no correspondería a una contabilización de los docentes de Religión en el país.

No obstante, la mayoría de los docentes de Religión pertenecen a la Religión católica y a los profesores de Religión evangélica de diferentes denominaciones. La proporción en cantidad de cada estos dos grupos es desconocida, pues las bases de datos que informan de la cantidad de docentes de Religión que existen en el sistema educacional no hacen referencia al credo que pertenecen estos docentes.

Sin embargo, a través del sistema de evaluación docente para las escuelas públicas (Ministerio de Educación, 2018) es posible tener una idea –al menos en el sector público– de esta proporción. Entre los años 2011 y 2014 fueron evaluados 2697 docentes de Religión católica y Religión evangélica. En estos 4 años la proporción se mantuvo en un 74% de profesores de Religión católica y un 26% de profesores de Religión evangélica. Cabe destacar que cada año de la evaluación señalada anteriormente, fueron testeados 4 grupos de docentes diferentes en el sistema de educación municipal.

Formación docente

La formación de los profesores de Religión ha estado a cargo de universidades católicas y de algunas universidades laicas que han establecido acuerdos con determinadas confesiones evangélicas. Así también ha habido Institutos Profesionales que han impartido la pedagogía en Religión a un gran número de docentes que actualmente están en ejercicio.

6 En Ministerio de Educación, 2017, p. 136.

Cabe señalar que, para superar esta falta de docentes de Religión, durante la década de los '90 se impartieron programas de formación de corta duración para docentes de otras asignaturas, encontrando entre ellos programas semipresenciales y programas a distancia. Tal modalidad ha generado desconfianza respecto de la calidad de la formación de los docentes de todas las asignaturas que participaron; esta misma sospecha se aplicó a los docentes de Religión.

Metodología

En este trabajo se seleccionó información disponible en el sitio web del Ministerio de Educación de Chile sobre la dotación docente nacional; en total, seis bases de datos.

Estas fueron tratadas con un análisis univariado para determinar cantidades de docentes de Religión y porcentajes según las variables estudiadas (Hernández et. al. 2008). A saber, tipo de título en educación, tipo de institución formadora inicial, modalidad de estudios y tipo de administración del colegio en los que trabajan.

La selección de las seis bases de datos de dotación docente (2011-2016) se debe a que estas poseen una homogeneidad en la presentación de los datos, y tienen un nivel similar a la información contenida, lo cual impide comparar con las bases de datos previas al 2010. Por otro lado, estudiar estos años nos permite determinar la variación que tienen los docentes de Religión por año.

Las bases de datos fueron la fuente para contabilizar los docentes que imparten clases de Religión en las escuelas del sistema educacional chileno.

Para ello, se seleccionaron a los docentes que imparten clases de Religión en educación básica y en educación media como la asignatura principal, y con más cantidad de horas lectivas.

Una vez determinado el universo de profesores que imparten Religión en las aulas del país, se clasificaron según tipo de título en especialidad de Religión y título pedagógico.

Posteriormente, se identificó en este grupo los tipos de formación inicial y la modalidad de estudio.

Se hizo el mismo ejercicio anterior con la población total de docentes que imparten clases en el sistema educativo nacional, de tal modo que fuera posible establecer puntos de comparación de los dos grupos trabajados según las variables en estudio.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Docentes de Religión en cantidades

El primer acercamiento que podemos hacer sobre los profesores de Religión es determinar cuántos son y qué proporción representan del universo de la dotación docente nacional.

Tabla 1

Población docente entre 2011 y 2016		
Año	Total población docente	Total profesores de Religión
2011	158.145	5.915
2012	177.068	6.707
2013	226.854	8.715
2014	233.623	8.601
2015	242.521	8.705
2016	248.183	8.470

Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en la Tabla 1, los docentes de Religión representan una pequeña cantidad con relación al total de la población docente. En promedio los profesores de Religión representan el 3,6% del total de los docentes de Chile. Cabe recordar que en esta tabla están contabilizados todos los docentes que imparten clases de Religión, sin distinguir su credo.

Es importante señalar que entre el año 2012 y 2013 hubo un aumento de 2000 profesores de Religión, lo que representa un 30% de

crecimiento con respecto al año anterior. La misma situación ocurre con el total de docentes, cuyo aumento es de 28%. Podríamos pensar que este gran aumento se debiese a un aumento de la matrícula de estudiantes. No obstante, comparando estos datos con el número de estudiantes matriculados en el sistema educativo de Enseñanza Básica y Media, podemos observar que la matrícula de estudiantes se ha mantenido de manera casi estable en los 3.550.000 aproximadamente desde 2011 hasta 2016. Por lo tanto, no existe relación entre el aumento de docentes y aumento de la matrícula de estudiantes.

Tipo de formación de los docentes de Religión que ejercen en aula

Una de las primeras preguntas que nos hemos planteado en este artículo es saber quiénes son los docentes que imparten la clase de Religión en las escuelas del país. Según la información disponible en las bases de datos del MINEDUC, podemos determinar que, en promedio y en los años que sometimos a análisis, el 52,6% de los docentes están constituidos por profesores de Religión con título en educación y especialidad en Religión. Entre ellos hay docentes con título específico para Educación Básica, otros para Educación Media, y también hay docentes con título para ambas. El 6,4% corresponde a docentes que poseen un título en educación y han obtenido una mención en Religión en institutos de educación superior, los cuales en su mayoría son profesores de Educación General Básica.

El 29,9% está compuesto por docentes de otras asignaturas que no figuran con formación en la especialidad en las bases de datos. Estos docentes son principalmente profesores de Educación General Básica, como podemos observar en la Tabla 2. No obstante, hay una diversidad de docentes de todas las especialidades que imparten mayoritariamente clases de Religión en los colegios donde trabajan.

Un 2,2% representa a los docentes que tienen un título profesional que no corresponde a estudios pedagógicos, por ejemplo, técnicos de escuelas técnico-profesionales. Finalmente, un 8,9% de docentes no poseen formación en instituciones de educación superior. Entre

ellos podemos encontrar estudiantes de pedagogía, como personas que poseen solamente la licencia de Enseñanza Media.

Tabla 2

Cantidad de profesores de Religión según tipo de título	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Docentes con título en Religión	3.086	3.532	4.600	4.589	4.648	4.547'
Docentes con título en educación y mención Religión	429	447	538	545	519	519
Docentes con título en otras asignaturas	1.562	2.179	2.505	2.565	2.704	2.743
Docentes con otro título profesional	188	171	170	164	173	165
Docentes sin título	650	665	744	732	661	687
Total	5.915	6.994	8.557	8.595	8.705	8.661
* El documento <i>Estadísticas de la Educación 2016</i> del Centro de Estudios MINEDUC contabiliza 951 docentes de Religión titulados en todo el país para el año 2016 (p. 136).						

Fuente: Elaboración propia

Profesores con título en Religión que imparten Religión

Desagregando el grupo de profesores de Religión, podemos determinar qué tipo de formación poseen los docentes con título en Religión. Como podemos ver en la Tabla 3, en promedio el 0,3% posee título de Profesor de Religión para la Educación Parvularia. La gran mayoría de los profesores de Religión posee título para ejercer en la Enseñanza Básica. Ellos representan el 56,4%. Los docentes con título de Religión para la Enseñanza Media constituyen el 21,1% y los profesores que pueden ejercer en básica y media comprenden el 22,2% del total de los docentes de Religión.

Tabla 3

Distribución de docentes con título de Religión según nivel de enseñanza					
Año	Pre básica	Básica	Media	Básica y Media	Total
2011	0	1.759	669	658	3.086
2012	0	1.988	823	721	3.532
2013	15	2.603	965	1.017	4.600
2014	20	2.581	954	1.034	4.589
2015	18	2.646	921	1.063	4.648
2016	24	2.512	923	1.088	4.547

Fuente: Elaboración propia

Docentes de otras asignaturas que imparten Religión

Los docentes que no poseen formación en Religión se pueden desagregar de la siguiente forma:

Tabla 4

Docentes de otras asignaturas que imparten clases de Religión por años En cantidades						
Tipo de títulos docentes que ejercen Religión	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Educación Parvularia	77	104	92	89	96	104
Educación Básica	1.134	1.586	1.810	1.844	1.932	1.909
Educación Media	287	418	483	509	528	569
Educación Diferencial	6	8	11	11	17	15
Educación Básica y Media	43	46	88	98	107	120
Educación Parvularia y Básica	15	17	19	14	24	26
Total	1.562	2.179	2.503	2.565	2.704	2.743

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que, en promedio, estos últimos años el grupo que concentra más docentes corresponde a los profesores de Educación Básica, los que representan el 71%. Entre ellos podemos encontrar principalmente docentes de Educación General Básica sin especialidad, y con especialidad en Lenguaje y Comunicación. Solo el primer grupo mencionado configura el 22% (1850 profesores) del total de docentes que imparten en aula clases de Religión en el país.

La segunda mayoría de estos docentes está integrado por profesores con especialidad en Enseñanza Media, los cuales representan el 19,5% del total de docentes sin formación universitaria en Religión. Entre las especialidades que imparten Religión en Enseñanza Media encontramos a profesores de Filosofía, Historia y Geografía, Educación Técnico Profesional y Educación Física. Las especialidades nombradas suman 213 profesores, y si consideramos que el promedio del total de docentes de Enseñanza Media de esta clasificación corresponde a 466 profesores, estos docentes constituyen la mayoría.

Los otros grupos de docentes que imparten clases de Religión son educadoras de párvulos (4,0%), educadoras diferenciales (0,5%), profesores con especialidad en E. Básica y E. Media (3,4%) y profesores con especialidad en educación parvularia y básica (0,8%).

En un reciente estudio sobre la clase de Religión en las escuelas públicas de Chile⁷, los resultados muestran que los docentes de Religión que trabajan en Educación General Básica, son principalmente profesores con título profesional cuya disciplina es diferente a la de Religión, y que cuentan con autorización de su respectiva institución religiosa (49,7%). El otro grupo prominente son los profesores de Religión con título profesional en esta especialidad y con autorización institucional (42,7%).

El caso de la Enseñanza Media es a la inversa del grupo anterior, pues la mayor parte de los profesores poseen título de Profesor de Religión y cuentan con autorización de su respectiva institución

7 Caracterización de la enseñanza de la Religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile, en Montecinos et. al., 2017.

religiosa (66.6%). El grupo de profesores con título profesional de otras disciplinas y con autorización institucional representa la segunda mayoría con un 28,3% (Montecinos, et. al., 2017).

Como podemos ver en el estudio citado, al igual que los resultados vistos en nuestro análisis, los docentes de otras asignaturas sin formación universitaria en Religión constituyen un grupo importante entre los docentes que imparten clases de Religión en el país.

Comparación de posesión de título entre docentes que imparten clases de Religión y el resto de la población docente en Chile

Comparando el grupo de profesores que imparten clases de Religión con el resto de la población docente podemos observar que los docentes de Religión poseen una tasa más alta de profesores sin título profesional ejerciendo en aula. Los docentes sin título de Religión corresponden al 8,9% en promedio (690 profesores de 7.905), mientras que, en el caso del resto de los docentes, los profesores sin título solo alcanzan el 1,7% en promedio (3.197 docentes de 187.928).

Como se puede observar en la Tabla N°5, el porcentaje de profesores con título se mantiene muy homogéneo en el caso del resto de la población docente. En el caso de los profesores de Religión hubo una disminución de 5 puntos porcentuales en los años que se están estudiando. Aplicando una línea de tendencia respecto de la disminución año a año que ha mostrado el grupo de los docentes de Religión con respecto a los profesores sin título, en 2025 podrían alcanzar un 1,3% sobre este ítem, cifra similar a la que tiene actualmente el resto de la población docente.

Tabla 5

Año	Total población docente excepto profesores de Religión (%)				Profesores de Religión ejerciendo en aula (%)			
	Con título	Otro título	Sin título	Total	Con título	Otro título	Sin título	Total
2011	94,1	4,0	2,0	100,0	85,8	3,2	11,0	100,0
2012	95,1	3,3	1,5	100,0	88,0	2,4	9,5	100,0
2013	94,6	3,7	1,7	100,0	89,3	2,0	8,7	100,0
2014	94,5%	3,8%	1,7%	100,0%	89,6	1,9	8,5	100,0
2015	94,3%	3,9%	1,8%	100,0%	90,4	2,0	7,6	100,0
2016	94,2%	4,2%	1,6%	100,0%	90,2	1,9	7,9	100,0

Fuente: Elaboración propia

Distribución de docentes que imparten clases de Religión según tipo de administración del establecimiento educacional

El sistema de administración de los establecimientos en Chile está configurado por cuatro tipos de entidades. Los establecimientos administrados por municipalidades, los cuales son llamados “escuelas públicas”, ya que el financiamiento proviene completamente del Estado a través de las municipalidades del país. El otro tipo de administración es el de los colegios particulares subvencionados, o “de financiamiento compartido”, los cuales reciben aporte del Estado y de los padres de los estudiantes. Son propiedad de particulares y, según la última Ley General de Educación, deben ser fundaciones sin fines de lucro. El otro tipo corresponde a la administración particular, o también llamada “particular pagada”. Estos establecimientos pertenecen a entidades privadas y son completamente pagados por los padres. Finalmente, están unos pocos colegios que son gestionados por corporaciones de administración delegada del MINEDUC, colegios estatales que no fueron cedidos a administración de municipalidades.

Existen diversos estudios sobre esta clasificación de los colegios, pues existe correlación entre la calidad de la enseñanza y el nivel

socioeconómico de los estudiantes. Los colegios privados comportan una mejor calidad de la enseñanza, y las escuelas públicas, en general, muestran lo contrario (Valenzuela y De Los Ríos, 2010).

Dada la falta de docentes con especialidad en Religión, podría pensarse que, según la tendencia, los profesores con título estarían concentrados en las escuelas particulares principalmente, y los profesores con menos formación en la especialidad de Religión en las escuelas públicas.

Para determinar si esta presunción corresponde a la realidad, se revisará cómo es la distribución según posesión de títulos de los docentes en los establecimientos educacionales.

En la tabla N°6 se muestran los datos del año 2016. Solo se muestran estos datos, pues los años anteriores son similares y no manifiestan una distribución diferente.

Como se puede observar, la mayoría de los docentes con título en Religión se concentran en los establecimientos de administración municipal y particular subvencionado. Asimismo, los docentes que poseen título en educación sin formación en Religión se encuentran de igual manera en estos dos tipos de establecimientos.

Tabla 6

	En cantidades					En porcentajes (%)				
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación delegada	Total en cantidades	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación delegada	Total en porcentajes
Docentes con título Religión	1.959	2.061	492	35	4.547	22,6	23,8	5,7	0,4	52,5
Docentes mención Religión	274	185	59	1	519	3,2	2,1	0,7	0,0	6,0
Docentes de otras asignaturas	1.494	1.055	186	15	2.750	17,2	12,2	2,1	0,2	31,8
Docentes con otro título	116	64	33	3	216	1,3	0,7	0,4	0,0	2,5
Docentes sin título	319	275	30	5	629	3,7	3,2	0,3	0,1	7,3
Totales	4.162	3.640	800	59	8.661	48,1	42,0	9,2	0,7	100,0

Fuente: Elaboración propia

En una encuesta longitudinal aplicada a 6000 profesores de todos los niveles de enseñanza y asignaturas en 2005, es posible ver cómo es la distribución en porcentajes de los profesores según tipo de administración del establecimiento educacional y el nivel de formación inicial.

Los resultados que se presentan en la Tabla 7 muestran que, en promedio, el 96% de los docentes poseen título profesional en educación en los tres tipos de administración de establecimientos educacionales. En el caso de los profesores con título en otras áreas y los profesores sin título, corresponden a un 4%. Esta última cifra, incluso en los datos de 2016, en el caso de los profesores de Religión está en torno al 10%. Comparando estos resultados con los que se obtuvieron en nuestro análisis, se puede observar que el 90% de los docentes de Religión de las escuelas municipales tiene título en

educación, el 91% en las escuelas particulares subvencionadas, y el 92% en las escuelas particulares pagadas.

Tabla 7

Distribución de profesores según su formación inicial en %, 2005			
Formación inicial	Escuelas municipales	Escuelas particulares subvencionadas	Escuelas particulares pagadas
Título en educación	96	95	96
Título en otras áreas	2	4	2
Título Escuela Normal	18	6	4
Sin título	2	1	2

Fuente: David Bravo, Claudia Peirano y Denise Falck. "Encuesta longitudinal de docentes 2005: análisis y principales resultados", Manuscrito, Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile, 2006.

Distribución de docentes que imparten clases de Religión según tipo de institución formadora

La carrera de pedagogía en Religión nace, como se vio antes, como una profesión nueva que debe estar gestionada en primera instancia por los credos que desean que se impartan sus creencias en las escuelas del país. Son estas instituciones quienes deben generar acuerdos con las instituciones de educación superior para la formación inicial de los docentes de Religión.

Durante los años '90 las pedagogías volvieron a ser carreras universitarias, poco después que se creó la pedagogía en Religión. Ya existían instituciones que impartían esta formación en Religión, como la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través del Instituto Hogar Catequístico. Al mismo tiempo, se impartió la formación pedagógica en numerosos Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, por lo que se pueden encontrar profesores con formación inicial en este tipo de instituciones de educación superior. Así también, un número significativo de docentes que fueron formados

en las Escuelas Normales, las cuales cerraron sus puertas durante los años '80, continúan ejerciendo en las escuelas del país.

Como se puede ver en la Tabla 8, la distribución de los docentes que imparten clases de Religión expresada en porcentajes se presenta de la siguiente manera: el 78,2% realizó sus estudios en una universidad. Esta es una cifra 10 puntos porcentuales inferior al resto de los docentes del país (88,7%). El siguiente grupo más numeroso es el que realizó su formación inicial en un Instituto Profesional. Aquellos que fueron formados en un Centro de Formación Técnica, Escuela Normal u otro tipo de institución corresponde al 4,3% del total de los docentes de Religión. Como se ha visto anteriormente, el grupo de los docentes sin título profesional 7,3% es más alto en comparación con el total del resto de la población docente (1,9%). Sin duda, se puede concluir que los docentes que imparten las clases de Religión tienen una formación principalmente realizadas en diversas casas universitarias del país.

Tabla 8

Año 2016	Universidad	Centro de formación técnica	Instituto profesional	Escuela Normal	Otro	Total
Profesores con título en Religión	3.669	17	664	19	178	4.547
Profesores con mención Religión	454	2	41	7	15	519
Profesores de otras especialidades	2.650	20	182	45	69	2.966
Total	6.773	39	887	71	262	8.032

Fuente: Elaboración propia

Distribución de docentes de Religión según modalidad de estudios superiores

Una idea que existe en el imaginario de la educación es que los docentes de Religión han sido formados por programas de estudios a distancia o de corta duración. Esta idea se puede encontrar, por ejemplo, en un artículo muy importante de la investigadora en Educación Beatrice Ávalos (2003), quien señala que la carrera de Profesor de Religión para la educación básica y media se ofrece en un Instituto Profesional. Y señala, además, que existe un gran número de estos institutos que ofrecen sus programas de titulación en modalidad a distancia. Esta situación no solo ocurría con los profesores de Religión, sino también con profesores de alemán, considerados como carreras muy especializadas.

Otra razón importante para relevar estos datos, es la constatación a la que llegó el investigador Eisenberg (2008). Entre otras conclusiones obtenidas, se determinó que los antecedentes de formación inicial, tales como duración de la carrera y la modalidad (presencial, semi presencial y a distancia), así como la formación continua, se asociaron de manera positiva con el mejor desempeño en la evaluación docente.

Con relación a los docentes que imparten la clase de Religión durante el año 2016, se puede observar en la Tabla 9 que el 93% ha realizado sus estudios de manera presencial en las instituciones de formación superior. Ante esto se puede inferir que, según la investigación de Eisenberg, estos docentes podrían a tener un mejor desempeño en el aula. Los datos muestran que entre los docentes que imparten la clase de Religión existen muy pocos con formación inicial a distancia (1%).

Tabla 9

Modalidad de estudios iniciales de los docentes de Religión en 2016				
Año 2016	Presencial	Semi presencial	A distancia	Total
Profesores con título en Religión	4.284	239	24	4.547
Profesores con mención Religión	454	58	7	519
Profesores de otras especialidades	2.693	219	54	2.966
Total	7.431	516	85	8.032

Fuente: Elaboración propia

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Docentes sin formación en la especialidad de Religión

El análisis de las bases de datos de la dotación docente en Chile permite determinar que existe un número importante de docentes que imparten la asignatura de Religión que, aunque poseen formación pedagógica, no tienen la formación en la especialidad. Esto es importante, pues este grupo representa casi el 40% de los docentes de Religión del país.

Estos datos, en el contexto actual del desempeño esperado de los docentes (Ávalos 2014), es necesario contrastarlo con los estándares que orientan la formación y desempeño de la profesión docente, a saber, los estándares pedagógicos para la formación inicial, así como los estándares del Marco para la Buena Enseñanza.

Los Estándares pedagógicos corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe. Estos estándares orientadores refieren al núcleo esencial de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera cuenten los profesionales de la educación una vez que han finalizado su formación inicial.

Las competencias que se espera de los docentes se podrían agrupar en los siguientes ámbitos: conocimiento general de la pedagogía, desarrollo moral de la profesión docente, creación de un ambiente

para el aprendizaje y conocimiento de la disciplina que enseña. Con respecto al *conocimiento de la disciplina que enseñan*, se espera que el docente posea un conocimiento de la disciplina que enseña y las habilidades propias de esta; así también, conocer la didáctica de esta disciplina; conocer el currículo específico de la disciplina; comprender cómo aprenden los estudiantes cada disciplina; saber diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje; saber evaluar y reflexionar acerca de los logros de aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2011; Ministerio de Educación, 2012).

Estos estándares podrían ser vistos como una profundización del Marco para la Buena Enseñanza en sus cuatro dominios: A. Preparación de la Enseñanza, B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C. Responsabilidades profesionales, D. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, CPEIP, 2003).

A nuestro interés, se puede observar en el análisis de las bases de datos de la dotación docentes que casi el 30% de los docentes que imparten Religión en las escuelas del país, sin importar su credo, no poseen formación en la disciplina de Religión. Esto cuestiona pues, según lo recién visto, el conocimiento de los contenidos y la didáctica propia de la disciplina son fundamentales para un ejercicio competente de la profesión docente.

Del mismo modo, se puede ver que otro resultado importante es el casi 9% de docentes de Religión que no poseen formación pedagógica ni tampoco formación en la especialidad. Esto los deja en una situación mucho más precaria que el resto de los docentes, con las respectivas consecuencias que podrían tener en la formación de los estudiantes.

Los resultados del análisis realizado, de cara a los estándares pedagógicos, plantean un gran desafío al grupo de los profesores de Religión, pues es evidente que resulta necesario que estos docentes puedan acceder a la formación mínima para desempeñarse en la disciplina de Religión, y así estar en condiciones de tener un dominio en la disciplina y las tareas asociadas a esta.

Falta de docentes de Religión para las escuelas del país

El hecho que haya casi un 40% de los docentes sin formación en Religión, implica que necesariamente hay una carencia de docentes de Religión. Por ello, la situación excepcional de solicitar docentes sin formación pedagógica o sin formación en Religión ha devenido casi la norma en las escuelas del país.

La necesidad de tener más profesores de Religión formados en la universidad parece la conclusión más sensata. No obstante, la búsqueda de docentes para todas las asignaturas es un desafío que afecta a todas las carreras de pedagogías: contar con una carrera profesional capaz de atraer a jóvenes con aptitudes y de retener buenos docentes (Unesco, 2007).

La realidad actual en las universidades que forman docentes de Religión es precaria con respecto a la cantidad de matriculados (Quinteros y Olivares, 2014), lo cual hace más complejo aún tener una cobertura de docentes de Religión que responda a las necesidades del sistema educativo. Visto desde una óptica más amplia, la dotación docente en América Latina se enfrenta a la escasez de profesores, especialmente para ejercer en zonas rurales o en determinadas disciplinas (Unesco, 2007). Este es el caso de lo que acontece con los docentes de Religión en Chile.

Si bien es cierto que hay evidencia de que las personas que están ingresando a las carreras de pedagogía poseen una mejor formación que años anteriores, posiblemente como resultado a las iniciativas para mejorar el atractivo de la enseñanza (becas para estudiar pedagogía, mejorar la carrera docente, incentivos en la nueva carrera docente, etc.), también es cierto que el caso de los postulantes a la carrera de pedagogía en Religión sigue siendo insuficiente para satisfacer todas las plazas disponibles para estos docentes (Santiago et al., 2013).

Las causas de la baja matrícula podrían ser diversas, por ejemplo, el proceso de secularización del país hace que la Religión tenga poca relevancia (Vargas y Moya, 2018; Montecinos, Moya y Vargas, 2017; Quinteros y Olivares, 2013). Por otro lado, la poca valoración de la asignatura en las escuelas (Vicaría Educación, 2014; Araya y Tobar,

2013). Al mismo tiempo, las condiciones especiales de la clase de Religión, a saber, un docente que responde a los requerimientos y necesidades de su institución religiosa (Hernández, 2014; Vargas y Moya, 2018), y que es una asignatura optativa para los estudiantes y sin incidencia en la promoción de estos (Decreto 924/1983). Finalmente, la tensión que se produce entre los programas confeccionados por las instituciones religiosas y aprobados por el MINEDUC, y las necesidades de modificar estos programas por cada docente según las necesidades de la escuela, por ejemplo, clases de valores, de religiones comparadas, desarrollo personal, etc. (Araya, 2014; Vargas y Moya, 2018). Estos elementos no hacen que la carrera de pedagogía en Religión sea atractiva para los estudiantes que ingresan a la Universidad.

CONCLUSIONES

La evidencia que hemos encontrado en esta investigación ha permitido saber cómo es la composición del profesorado de Religión en Chile. Cerca de 8.000 docentes ejercen la pedagogía en Religión. Entre estos, hay profesores con título en Religión, profesores de otras especialidades con mención en Religión, profesores de otras especialidades sin formación en Religión, profesionales de otras áreas sin formación pedagógica, y docentes sin título en educación ni formación universitaria en Religión.

La primera constatación que se observa es que los docentes de Religión todavía están en el proceso de profesionalización, comprendida como la obtención de un título profesional que acredite el ejercicio de la función docente. Esta meta ya ha sido superada por los docentes de las otras asignaturas del currículum. Por ejemplo, los docentes de Inglés estaban en una situación similar a los profesores de Religión a principios de los años '90 del siglo pasado, no obstante, hoy muestran una tasa del 97% de titulados al año 2016, una cifra mucho más alta que los docentes de Religión, la cual corresponde a un 87%. El aumento del plazo para cumplir con los requisitos mínimos del ejercicio de la pedagogía para los docentes de Religión se debe a la

realidad que ya se señaló: no existen suficientes docentes de esta especialidad para responder a las necesidades de las escuelas del país.

El hecho que no todos los docentes de Religión posean la formación pedagógica, y muchos más que no posean la formación universitaria en Religión, hace más compleja la situación del desarrollo docente en las competencias descritas en los estándares pedagógicos para la formación inicial, así como las ya establecidas en el Marco para la Buena Enseñanza, ya que solo el 60% de los docentes de Religión posee un conocimiento de la especialidad.

Los desafíos para ingresar en el proceso de profesionalización que implica ser capaces de establecer diagnósticos con criterio científico, ser capaces de resolver problemas y dar respuestas a las situaciones emergentes e imprevisibles en la práctica docente, y de ser autónomos intelectual e institucionalmente, implica a toda las instancias asociadas a la formación inicial y continua de los docentes: instituciones de educación superior, instituciones religiosas que certifican la idoneidad de los profesores de Religión, las escuelas y los mismos docentes.

Es necesario continuar o abrir nuevas instancias de formación continua para los docentes que están ejerciendo en el aula para que puedan acceder al dominio de la disciplina. Según la investigación en educación sobre la Evaluación Docente de todas las asignaturas y logro de aprendizajes en el aula, existe un mejor desempeño pedagógico en el 67% de los docentes que han cursado post títulos o post grados, es decir, los docentes alcanzan un nivel competente o destacado en dicha evaluación. Lo mismo ocurre con el 64% de los docentes de todas las asignaturas que han participado en Programas de Perfeccionamiento Fundamental (Valencia y Manzi, 2011).

Por otro lado, los estándares pedagógicos orientadores que son requeridos a partir de la Ley General de Educación de 2009, no contemplan la creación de estándares pedagógicos para los profesores de Religión específicamente, lo que sí ocurre en todas las otras asignaturas. Cabe preguntarse, entonces ¿quién es el o los responsables de elaborar estos estándares? Es muy importante determinar estándares de desempeño para los profesores de Religión,

pues en las investigaciones sobre profesionalización docente en la asignatura de Religión en Alemania e Inglaterra, indican que la manera de mejorar los desempeños de estos docentes es a través del establecimiento de estándares configurados por las asociaciones o instituciones encargadas de gestionar la enseñanza de la Religión en el sistema escolar (Freathy, R, et. al. 2016).

Cuando existe una institución que regula de manera sistemática el desempeño de los docentes y la gestión de la enseñanza de la Religión en la escuela, es posible una optimización en los diversos dominios donde es necesario avanzar. No parece raro, entonces, pensar en la existencia de una institución coordinadora entre el Ministerio de Educación y las diferentes confesiones que proveen con programas de estudio y profesores de Religión al sistema educacional chileno, de modo que puedan ir implementando, simultáneamente, las innovaciones requeridas a los docentes en Chile a los docentes de Religión.

Esta situación permitirá clarificar cada vez más cuál es el objeto de estudio de la enseñanza religiosa escolar, así como las habilidades a enseñar a los estudiantes. Lo habitual que ha ocurrido en las modificaciones curriculares en la escuela, como en las universidades, ha sido “buscar respuestas desde fuera del ámbito pedagógico o desde fuera de la propia disciplina” (Saavedra, 2013, p. 14). Para superar esto es necesario pensar desde la disciplina, ya sea por cada credo de manera individual, o a través de una agrupación de credos que hagan sinergia junto al Ministerio de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araya, P., y Tobar, M. (2013). *Encuesta sobre necesidades de perfeccionamiento docente para profesores de Religión*. Santiago, Chile: Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago.

- Araya, P. (2014). *Objetivos generales de la educación chilena y la asignatura de Religión católica*. Santiago, Chile: Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40, 11-28.
- Avalos, B. (2003) *La formación docente inicial en Chile*. Santiago, Chile: IESALC.
- Avalos, B. (2011). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 14 (1), 13-50.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En Manzi, J., et als., (Ed.). *La evaluación docente en Chile*, (pp.13-34) Santiago, Chile: Mide UC-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bravo, D., Peirano, C., & Falck, D. (2006) *Encuesta longitudinal de docentes 2005: análisis y principales resultados*. Santiago, Chile: Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Centro de Estudios MINEDUC-División de Planificación y Presupuesto. (2016) *Estadísticas de la Educación 2016*. Rescatado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf.
- Contreras, G., & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13 (3), 397-417.
- Eisenberg, N. V. (2008). *The performance of teachers in Chilean public elementary schools: exploring its relationship with teacher backgrounds and student achievement, and its distribution across*

- schools and municipalities*. Los Angeles, Estados Unidos: University of California.
- Freathy, R., Parker, S., Schweitzer, F. & Simojoki, H. (2016). Conceptualising and researching the professionalisation of Religious Education teachers: historical and international perspectives. *British Journal of Religious Education*, 38 (2), 114-129.
- Hernández, M. (2014). El Profesor de Religión: Identidad y Evaluación del Desempeño. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 4 (1).
- Hernández, M., Quezada, A., Venegas, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de Religión. *Educación y Educadores*, 19(3), 357-369.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: McGraw Hill Interamericana.
- Ministerio de Educación de Chile. (2004). *Decreto Supremo 352, Reglamenta la función docente*. Rescatado de <http://bcn.cl/1v8jg>
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Resolución Exenta N°1913*, Rescatado de http://www.vicariaeducacion.cl/educacion/documentos/Resolucion_1913.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (1977). *Decreto Supremo 776. Reglamenta clases de Religión en establecimientos educacionales*. Rescatado de <http://www.diariooficial.interior.gob.cl/versiones-antteriores/>
- Ministerio de Educación de Chile. (1983). *Decreto Supremo 924. Reglamenta clases de Religión en establecimientos educacionales*. Rescatado de <http://www.onar.gob.cl/wp-content/uploads/2011/05/DTO-924-MINEDUC.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Rescatado de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>.

- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Rescatado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes_pedagogia/estud_pedagogia/estandares_Fid/estandar_basica.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*” (2012). Rescatado de <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/libromediafinal.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Base de datos Cargos Docentes año 2016. Rescatado de <http://datos.mineduc.cl/datasets/172756-directorio-oficial-de-docentes-2016.download/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Base de datos Cargos Docentes año 2015. Rescatado de <http://datos.mineduc.cl/datasets/170114-directorio-oficial-de-docentes-2015.download/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Base de datos Cargos Docentes año 2014. Rescatado de <http://datos.mineduc.cl/datasets/170109-directorio-oficial-de-docentes-2014.download/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Base de datos Cargos Docentes año 2013. Rescatado de <http://datos.mineduc.cl/datasets/170107-directorio-oficial-de-docentes-2013.download/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Base de datos Cargos Docentes año 2012. Rescatado de <http://datos.mineduc.cl/datasets/170106-directorio-oficial-de-docentes-2012.download/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Base de datos Cargos Docentes año 2011. Rescatado de <http://datos.mineduc.cl/datasets/170105-directorio-oficial-de-docentes-2011.download/>
- Ministerio de Hacienda (1960) *Decreto con Fuerza de Ley n° 338, Estatuto Administrativo*. Rescatado de <http://bcn.cl/1vvfb>
- Montecinos, C.; Moya, L.; Vargas, F.; Berkowitz, D.; 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. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Núñez, I. (2008). La Religión en la escuela chilena entre la inculcación y el pluralismo. 1900–1990. En Magendzo A., *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*, (pp. 43-59). Santiago, Chile: ICER - Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Núñez, Iván. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Revista Docencia*, vol. 23, 65-75.

OECD (2018), *Educación en Chile*. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Ciudad de México, México: OECD Publishing, Paris/Fundación SM. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264288720-es.pdf?expires=1531410262&tid=id&accname=guest&checksum=C10B0FC22DA6D6686A56A745E11A488C>.

Pérez, L., Olivares, J. (2013). Formación de profesores de Religión: La cuestión del objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Palabra y razón* (3), 7-22.

Pérez, L., Olivares, J. (2014). Profesores de Religión: Una propuesta de formación inicial en modalidad paralela. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*. Recuperado de <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/32/32>.

Saavedra, D. (2014). Un análisis a los desafíos y necesidades pedagógicas de los profesores de Religión Católica. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*. Recuperado de <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/34>.

Saavedra, D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(3), 327-346.

Santiago, P., et al. (2013), *Teacher Evaluation in Chile*. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/>

9789264172616-en.pdf?expires=1531410847&id=id&accname=guest&checksum=122717EBC5E52EA984D166249DA63CAB

- Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Valencia, E. & Manzi, J. (2011). Desempeño docente: relaciones con antecedentes de los profesores y su contexto. En Manzi, J., et als., (Ed.). *La evaluación docente en Chile*, (pp. 179-193). Santiago, Chile: Mide UC-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. Rescatado de https://www.researchgate.net/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile
- Vargas-Herrera, F. & Moya-Marchant, L. (2018). Catholic religion teachers in Chile: an approach to identity building with regard to existing mission-profession tension. *British Journal of Religious Education*, 40 (2), 207-217.
- Vicaría para la Educación (VED). (2014). *Encuentro de profesores de Religión: organizándonos para la corresponsabilidad* (Documento de trabajo). Santiago de Chile, Chile: Arzobispado de Santiago.

Fecha de recepción: 25 de abril de 2018

Fecha de aceptación: 6 de junio de 2018

EVALUACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES DE RELIGIÓN CATÓLICA EN CHILE

TEACHER ASSESSMENT OF THE CATHOLIC RELIGION TEACHERS IN CHILE

Rolando Soto Bustos⁸

Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago
Santiago, Chile

RESUMEN

El siguiente artículo presenta los resultados de un estudio sobre la evaluación docente de profesores de Religión Católica en Chile. Los datos proporcionados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) son organizados y sistematizados permitiendo observar las distintas cohortes que se han evaluado a nivel país, por región y especialmente en el Arzobispado de Santiago. Los resultados son analizados críticamente desde una perspectiva pedagógica que permita a los profesores encontrar pistas que apunten a mejorar los aspectos deficitarios. Por otro lado, se desprenden algunas consecuencias que involucran a las universidades y agentes que acompañan a los profesores de Religión.

PALABRAS CLAVES

Evaluación docente, profesor de religión católica, mejoramiento pedagógico, Religión, Formación inicial.

ABSTRACT

The following article shows the results of a study of the assessment of Catholic religion teachers in Chile. The data provided by the Ministry of Education, MINEDUC, was organized and systematized in order to observe the range of cohorts that have been assessed nationwide in different regions and, especially, in Santiago's Archbishopric. The results were critically analyzed from a pedagogical perspective, which allows teachers to find hints that aim at improving defective aspects. On the other hand, it can be seen that there are some results that involve the universities and agents related to Religion teachers.

KEY WORDS

Teacher assessment, Catholic religion teacher, pedagogical improvement, Religion, teacher education

8 rolando.sb66@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El año 2013 la Vicaría para la Educación (VED) del Arzobispado de Santiago elaboró un informe sobre la evaluación docente (ED) que compartió con diferentes instituciones de educación superior responsables de formar profesores de Religión. Fruto de esta situación nació una alianza entre la VED y la Universidad Finis Terrae que respondió otorgando un Diplomado en las áreas de estudio más deficitarias, según el informe presentado, relacionadas con la planificación y evaluación de aprendizajes.

Pasados cinco años no se han vuelto a tener nuevos antecedentes que permitan observar la trayectoria de esta evaluación en el sector, aunque todos los años la Vicaría realiza actividades conducentes a apoyar a los docentes que serán evaluados.

La ausencia de datos duros motivó la petición al MINEDUC de los resultados para investigar y sistematizar la trayectoria de la ED de los profesores de religión católica. Junto con esta sistematización se realizó una revisión de fuentes bibliográficas proporcionadas por el portal de MIDE UC⁹, organismo responsable de la confección y corrección de los instrumentos.

En la primera parte se revisan los resultados de la ED sistematizados como país y por regiones. Se observa la participación de hombres y mujeres, los niveles en que son evaluados y los resultados de los diferentes instrumentos de la ED.

En la segunda parte se hace una presentación más minuciosa de las comunas del Arzobispado de Santiago. Para ayudar a interpretar los datos se agruparon las comunas según las zonas pastorales de la arquidiócesis. Esta forma arbitraria de ordenarlas responde a la manera en que la Vicaría ha ido interviniendo en el territorio.

9 Organismo de la Pontificia Universidad Católica de Chile que desarrolla y aplica instrumentos de medición educacional en sus distintos niveles (preescolar, enseñanza básica, media y superior), tanto en el ámbito público como en el privado. Desde 2003, por encargo del Ministerio de Educación, implementa el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, evaluando cada año entre 15.000 y 20.000 docentes a lo largo de todo el país (N. del E.)

En la última parte, se comentan algunas conclusiones, se comparten reflexiones y se abren interrogantes que permitan abrir el diálogo entre los actores involucrados.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN PROFESORES DE RELIGIÓN CATÓLICA A NIVEL NACIONAL

Cantidad de profesores de religión evaluados

Desde el año 2008 se han sometido a la Evaluación un total de 4.851 profesores. Es probable que algunos docentes la hayan dado más de una vez por algunos de los criterios que fija la Ley al respecto.

No se tienen los datos de profesores varones y mujeres entre 2008 y 2011, solamente las cifras globales. Considerando solamente las cifras entre 2012 y 2016, las mujeres son ampliamente mayoría (1.870), lo que representa el 69,2%. En cambio, los varones son 833, representando el 30,8%.

El 81,2% de los profesores evaluados se desempeñan en el segundo ciclo y el restante 18,8%, en enseñanza media. No se tienen datos de profesores evaluados en el primer ciclo básico.

**Tabla 1:
Número de profesores de Religión Católica evaluados
en el país por nivel de enseñanza.**

Año	Hombres	Mujeres	H + M	Segundo Ciclo	Educación Media	sumatoria
2016	182	388	570	472	98	570
2015	123	224	347	267	80	347
2014	150	338	488	409	79	488
2013	165	348	513	367	146	513
2012	213	572	785	672	113	785
2011			204	181	23	204
2010			246	187	59	246
2009			519	305	214	519
2008			1179	1080	99	1179
TOTAL	833	1870	4851	3940	911	4851

Distribución de profesores en el país

Considerando los datos entregados por el MINEDUC entre 2012 y 2016, el 25,5% de los profesores evaluados corresponden a la Región Metropolitana. Luego, las regiones con más profesores evaluados son la VIII Región (13,4%), la V Región (9,3%), la VI Región (9,1%). Estas cuatro regiones concentran un poco más de la mitad de los profesores de religión del total de evaluados.

Las regiones con menos profesores evaluados son la XI Región (0,9%), la I Región (1,4%), la XV Región (1,7%), la XII (1,8%) y la XIV (2,4%). Exceptuando la XIV, se caracterizan por ser regiones extremas del país. Por otro lado, en estas regiones no hay universidades católicas, por lo tanto son profesores cuya formación inicial la han tenido que hacer fuera de su región.

Tabla 2:
Distribución por regiones de profesores de religión evaluados entre 2016 y 2012.

REGION	2016			2015			2014			2013			2012			total		
	H	M	H+M	H	M	H+M	H	M	H+M	H	M	H+M	H	M	H+M	H	M	Total
I	4	5	9	3	4	7		1	1	4	6	10	3	7	10	14	23	37
II	5	15	20	8	9	17	5	20	25	8	23	31	5	28	33	31	95	126
III	6	21	27		4	4	1	11	12	2	6	8	2	16	18	11	58	69
IV	11	22	33	7	14	21	9	28	37	7	24	31	14	47	61	48	135	183
V	17	39	56	10	26	36	11	28	39	15	32	47	20	54	74	73	179	252
VI	16	44	60	4	12	16	6	32	38	8	31	39	21	72	93	55	191	246
VII	17	28	45	8	26	34	14	28	42	11	28	39	13	26	39	63	136	199
VIII	18	60	78	14	27	41	14	30	44	27	57	84	28	87	115	101	261	362
IX	9	22	31	5	11	16	10	27	37	11	24	35	8	31	39	43	115	158
X	17	22	39	10	13	23	16	32	48	11	26	37	18	31	49	72	124	196
XI	1	4	5		1	1	2	2	4	2	5	7	1	6	7	6	18	24
XII	5	3	8	2	10	12	3	7	10	2	5	7	3	10	13	15	35	50
RM	46	89	135	46	56	102	55	82	137	49	64	113	65	137	202	261	428	689
XIV	5	6	11	3	5	8	1	7	8	7	12	19	6	12	18	22	42	64
XV	5	8	13	3	6	9	3	3	6	1	5	6	2	12	14	14	34	48
	182	388	570	123	224	347	150	338	488	165	348	513	209	576	785	829	1874	2703

Niveles de enseñanza en los cuales se desempeñan

En la tabla 3 se observa que la mayoría de los profesores evaluados se desempeñan en el segundo ciclo (80,7%). También se observa que hay regiones en las cuales casi no hay profesores que se desempeñan en la Educación Media, por ejemplo, en la XI, I, III y XV.

Tabla 3:
Niveles de enseñanza en los cuales se desempeñan los profesores evaluados entre 2012 y 2016.

REGION	2016		2015		2014		2013		2012		SC	EM
	SC	EM	SC	EM	SC	EM	SC	EM	SC	EM		
I	8	1	5	2	1		7	3	9	1	30	7
II	17	3	11	6	18	7	18	13	31	2	95	31
III	25	2	4		10	2	7	1	16	2	62	7
IV	28	5	17	4	36	1	21	10	50	11	152	31
V	48	8	26	10	32	7	35	12	60	14	201	51
VI	48	12	14	2	32	6	26	13	77	16	197	49
VII	38	7	25	9	36	6	28	11	32	7	159	40
VIII	65	13	35	6	39	5	62	22	100	15	301	61
IX	24	7	13	3	30	7	24	11	33	6	124	34
X	32	7	19	4	37	11	29	8	33	16	150	46
XI	4	1	1		4		6	1	7		22	2
XII	5	3	9	3	9	1	4	3	10	3	37	13
RM	106	29	73	29	113	24	80	33	188	14	560	129
XIV	9	2	8		6	2	15	4	14	4	52	12
XV	10	3	7	2	6		5	1	12	2	40	8
	467	103	267	80	409	79	367	146	672	113	2182	521

Resultados de la Evaluación Docente por cada instrumento

Antes de presentar los resultados de la ED, es necesario precisar que éstos no admiten interpretaciones directas respecto de una mejora o deterioro del desempeño en el tiempo, aunque conserve su estructura y aspectos por evaluar. El rendimiento corresponde a cohortes distintas

en términos de individuos que la integran, como de los niveles en que ejercen. Por otro lado, cada cohorte incluye un número de docentes que se re evalúa por haber pasado cuatros años, desde que la dio o por haber obtenido un resultado Insatisfactorio en el año anterior (Yun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011).

Por otro lado, también es necesario puntualizar que la ED se realiza sobre la base de evidencias de desempeño recogidas a través de cuatro instrumentos: Autoevaluación, Entrevista por un Evaluador Par, Informes de Referencia de Terceros y Portafolio de desempeño pedagógico.

En una puntuación de 1 a 4, siendo 1 el nivel inferior y 4 el superior, la Autoevaluación es el instrumento con mejor resultado. Este resultado es coincidente con los datos a nivel nacional de las demás asignaturas. La autoevaluación pretende que el profesor reflexione sobre su propia práctica en relación con los estándares propuestos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Al parecer no es indicador muy confiable por sí mismo respecto de la práctica docente, dado que además la evaluación tiene consecuencias para avanzar en los tramos. Sin embargo, es un factor a considerar dentro del conjunto de la ED.

A continuación, la Entrevista de un Evaluador Par y el Informe de Referencia de Terceros contienen indicadores inferiores a la Autoevaluación, sin embargo, se encuentran sobre 2,50, que sería un valor esperado. Es relevante para la ED la referencia que otros colegas y profesionales de la educación pueden aportar al profesor para retroalimentar su práctica pedagógica. La literatura específica sobre este tema advierte sobre la fiabilidad del juicio de quienes observan. Algunos docentes del área han expresado, por ejemplo, que el evaluador par no era de la asignatura de Religión y se sintió perjudicado. Es relevante considerar que el docente siempre puede apelar ante la comisión comunal si tiene antecedentes respecto de un aspecto deficitario en la aplicación de algunos de los instrumentos.

Finalmente, el instrumento más débil en la evaluación es el Portafolio, que se encuentra por debajo de lo esperado. Este resultado también coincide con la evidencia nacional e histórica de esta evaluación.

**Tabla 4:
Promedio de los instrumentos de la evaluación docente
de profesores de religión del país por año.**

	Promedio de los instrumentos por cada año.								
Instrumentos	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008
Autoevaluación	3,84	3,79	3,83	3,81	3,86	3,81	3,84	3,84	3,89
Entrevista par	2,85	2,74	2,73	3,08	3,11	2,99	2,82	2,79	2,80
Informe Referencia Terceros	2,82	2,67	2,71	2,68	2,72	2,63	2,52	2,92	2,93
Portafolio	2,45	2,09	2,20	2,12	2,09	2,11	2,03	2,03	2,23

Resultados del portafolio

La ED busca que los profesores puedan reflexionar sobre su práctica pedagógica. Para ello se utiliza una batería de instrumentos que, en su conjunto, otorgan evidencias que consideran una amplitud de situaciones en las cuales el profesor interviene.

Ya se ha visto que el portafolio es el instrumento que más incide en la evaluación por cuanto recoge información auténtica de lo que el profesor realiza en el aula.

En la tabla 5 se pueden observar las dimensiones medidas y las puntuaciones de los profesores evaluados entre 2012 y 2015. El portafolio en años anteriores a 2012 tenía 8 dimensiones, y para efectos de observar el comportamiento general se seleccionaron los últimos años.

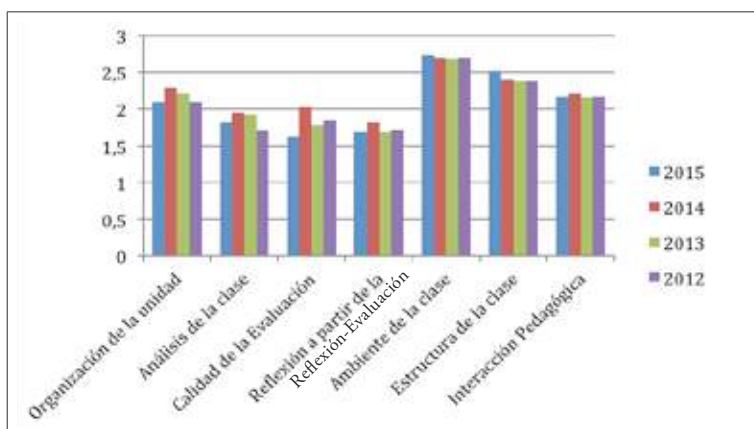
Tabla 5:
Dimensiones medidas en el portafolio y puntajes obtenidos entre 2012 y 2015 de los profesores de religión del país

	2015	2014	2013	2012
Organización de la unidad	2,09	2,29	2,21	2,09
Análisis de la clase	1,81	1,95	1,92	1,71
Calidad de la Evaluación	1,63	2,03	1,78	1,85
Reflexión a partir de la Evaluación	1,68	1,81	1,69	1,72
Ambiente de la clase	2,73	2,70	2,68	2,69
Estructura de la clase	2,52	2,40	2,38	2,38
Interacción Pedagógica	2,17	2,21	2,15	2,17

Las cuatro primeras dimensiones corresponden al módulo 1 del portafolio y las siguientes dimensiones a la clase grabada.

En el gráfico 1 de barras se observan las puntuaciones de cada dimensión por año. En las últimas cuatro mediciones el ambiente de clase se destaca por tener las puntuaciones más altas. Sus promedios se encuentran sobre el 2,5 puntaje considerado el nivel esperado.

Gráfico 1:
Resultados de las dimensiones del portafolio entre los años 2012 y 2015 en los profesores de religión del país



La dimensión más baja es la Reflexión sobre la Evaluación, seguida de la Calidad de la Evaluación. Ambas dimensiones se relacionan con un aspecto muy sensible para la asignatura ya que los resultados no inciden en la promoción de los estudiantes. En reiterados encuentros los profesores han demandado que la asignatura tenga una evaluación que incida en la promoción de los estudiantes. Esto es coincidente con la Encuesta Nacional aplicada a los profesores de Religión por parte de la Comisión de trabajo para la mejora de la EREC en Chile (2017), en la que se señala que la mayoría de los profesores del país espera que la nota en Religión sí incida en la promoción de los estudiantes.

Una hipótesis que explica los resultados en este aspecto de la ED podría deberse a que los profesores elaboran instrumentos evaluativos convencionales, como el de las demás asignaturas, cuando Religión no tiene una calificación. O los instrumentos no son los adecuados y se requiere mayor investigación, o los que se usan crean resistencia en los estudiantes que no ven la necesidad de prepararse para ellos. También es cierto que, por lo general, los Jefes de UTP de los colegios no revisan suficientemente las evaluaciones que hacen los docentes de Religión, ya que no tiene mayor importancia para el rendimiento. Esto dejaría al profesor de Religión sin retroalimentación para mejorar sus instrumentos, como señalaba una profesora de Lo Prado, consultada.

Herrada y Zapata (2015), respecto del bajo desempeño de los profesores en general de la dimensión sobre la reflexión a partir de la evaluación, señalan que “los docentes deben demostrar su capacidad para retroalimentar a sus alumnos con la suficiente especificidad para que logren una mejoría en sus aprendizajes y demostrar además que comprenden el efecto que tienen las decisiones pedagógicas del docente en los aprendizajes logrados” (p.3). Si este fuera el consejo para los profesores de Religión, habría que tratar de entender mejor qué se entiende por aprendizaje en la asignatura. Si el aprendizaje fuera creer en Dios, en la trascendencia o en la acción del Espíritu Santo, probablemente habría que hacerse la pregunta inicial si el estudiante tiene fe. La confesionalidad en la clase de Religión juega un rol sobre los posibles aprendizajes de los estudiantes. En un plano

más doctrinal se podría indicar a un estudiante que su respuesta ante una pregunta no corresponde con la tradición de la Iglesia. El comentario del profesor estaría acertado, pero si para el estudiante no tiene importancia entonces los resultados del instrumento serían negativos. El jefe de la UTP le podría decir que cambie el instrumento para evaluar o, más allá aún, que revise el enfoque de la clase. Esto requiere más reflexión ya que no se está teniendo un buen resultado en este aspecto de manera categórica.

El resto de las dimensiones se encuentran por debajo de lo esperado (2,5), por lo que habría que señalar que los aspectos pedagógicos de los profesores de Religión se encuentran disminuidos.

Evaluación del desempeño en el portafolio y final

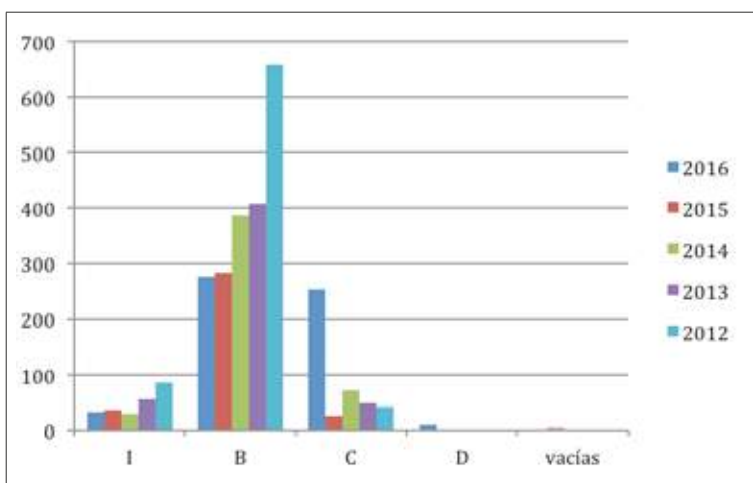
Como se ha dicho anteriormente, la evaluación del portafolio tiene mayor ponderación en la ED, pero que al combinarse con los demás instrumentos arroja el desempeño final de los profesores.

Tabla 6:
Profesores evaluados por años distribuidos por desempeño en el portafolio y luego de aplicar todos los instrumentos de la ED.

Año	Profesores de Religión católica evaluados	N° Profesores según desempeño en el Portafolio.				N° profesores al final de la Evaluación Docente por niveles de desempeño.			
		I	B	C	D	I	B	C	D
2016	570	33	275	254	8	9	90	393	78
2015	347	35	283	25		11	178	149	5
2014	488	29	386	72	1	17	177	282	12
2013	513	55	408	49	1	16	184	288	25
2012	785	85	658	42		19	307	438	21
2011	204					13	74	107	10
2010	246					23	118	98	7
2009	519					23	269	221	6
2008	1179					19	431	660	69
Total	4851	237	2010	442	10	150	1858	2636	233
%		8,8%	74,4%	16,4%	0,4%	3,1%	37,7%	54,3%	4,8%

Respecto del desempeño de los profesores de Religión en el portafolio en todo el país desde el año 2012, se observa que el 16,8% de los profesores obtiene un desempeño Competente o Destacado (tabla 8). Luego, el 83,2% obtiene un desempeño Insuficiente o Básico. En el gráfico 2 se observa por año la distribución de los profesores por desempeño:

Gráfico 2:
Resultados de la evaluación del portafolio entre los años 2012 y 2015 en los profesores de religión del país.



El desempeño Básico constituye la proporción más alta de los profesores evaluados con 2010 docentes de un total de 2703 (74,3%). Entre los años 2012 y 2015, los profesores con desempeño Básico se mantienen alrededor del 80%.

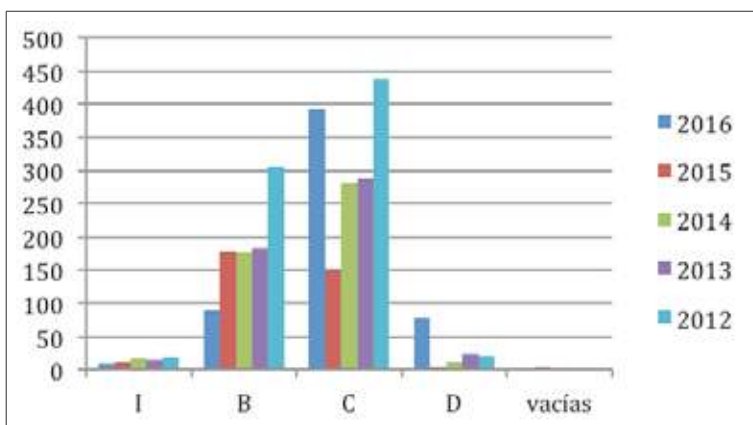
En el nivel de desempeño Insuficiente, en los años 2012, 2013 y 2015, las cifras bordean el 10%. En los años 2014 y 2016 las proporciones se reducen a un 5,9% y 5,8%, respectivamente.

El desempeño Competente tuvo un aumento significativo en el año 2016, donde el 44,6% de los profesores alcanzó este nivel. Este aumento también ocurrió en el nivel Destacado, aunque en el global solo 10 profesores alcanza este nivel (0,3%).

Si se observa el portafolio como una fotografía del momento, quizás los resultados sean bajos, pero en el global de la ED, aplicados todos los instrumentos, hay una movilidad de docentes de un nivel de desempeño a otro. Por ejemplo, en el nivel Competente hay un aumento del 57,3% con un total de 1550 docentes. Le sigue el nivel Básico con un 34,6% con 936 profesores. El Insuficiente baja a 2,7% y en el nivel Destacado hay un 5,2% de profesores.

El mejoramiento en los resultados, respecto del Portafolio se produce por la ponderación de los demás instrumentos. El gráfico 3 representa este aspecto.

Gráfico 3:
Resultados de la ED final entre los años 2012 y 2015 en los profesores de religión del país.



Es necesario remarcar que cuando se habla de ED se debe entender al conjunto de los instrumentos que la componen. Distinto es cuando solamente se consideran los resultados del Portafolio.

Evaluación del desempeño en el portafolio y final por regiones

En términos generales, la Región Metropolitana (RM) concentra la mayor cantidad de profesores que se evalúan. Le siguen la 8ª, la 5ª y la 6ª regiones.

Tabla 7:
Profesores de religión por regiones evaluados según niveles de desempeño en el portafolio.

REGION	2012				2013				2014				2015				2016			
	I	B	C	D	I	B	C	D	I	B	C	D	I	B	C	D	I	B	C	D
I		10			4	6				1			3	4			4	5		
II	8	25			6	23	2		2	22	1		2	15			2	9	9	
III	4	14				8			1	8	3			4			1	17	9	
IV	5	54	2		3	25	3		3	30	4		1	18	2		3	21	9	
V	6	64	4		3	38	6		4	26	9		2	31	2		1	25	28	2
VI	6	81	6		4	32	3		3	25	9	1		15	1		4	29	27	
VII	6	33			3	33	3		2	34	6		3	28	3		1	27	17	
VIII	10	96	9		5	69	10		1	34	9		3	33	5		1	33	43	1
IX	2	37			3	30	2		4	27	6		1	14			3	9	19	
X	8	41			6	30	1		2	44	2		3	18	2		2	21	16	
XI		7				6	1			3	1			1				1	4	
XII	3	9	1		1	5	1			8	2		3	8	1			4	3	1
RM	22	163	17		16	83	13	1	7	111	19		12	81	7		11	58	62	4
XIV	4	12	2		1	14	4			7	1			7	1			5	6	
XV	1	12	1			6				6			2	6	1			11	2	
	85	658	42	0	55	408	49	1	29	386	72	1	35	283	25	0	33	275	254	8
%	10,8	83,8	5,4	0,0	10,7	79,5	9,6	0,2	5,9	79,1	14,8	0,2	10,1	81,6	7,2	0,0	5,8	48,2	44,6	1,4

Como se puede observar en la tabla 9, la tendencia de los últimos años en las regiones es hacia la disminución de profesores en el nivel Básico y el aumento de Competentes, a excepción del año 2015.

Otro dato es que se da una alta concentración de profesores entre la 4ª y 10ª región lo que lleva también a encontrar menos profesores Competentes y Destacados en las regiones extremas. Este fenómeno es muy particular en el caso de la 1ª región donde desde 2012 no hay docentes en estos niveles de desempeño en el portafolio.

**Tabla 10:
Profesores de religión por regiones según resultado final en la ED.**

REGION	2012				2013				2014				2015				2016			
	I	B	C	D	I	B	C	D	I	B	C	D	I	B	C	D	I	B	C	D
I		8	2			8	2			1				6	1		1	5	3	
II	1	18	13	1	2	11	17	1	1	8	16			14	3			4	14	2
III	1	11	6			5	3		1	5	5	1		2	2			7	16	4
IV	1	22	37	1	1	11	19		3	18	16			12	9		1	6	23	3
V	2	30	41	1		15	32		2	17	20			16	19			4	47	5
VI	1	27	60	5		9	28	2		12	21	5		8	7	1	2	8	40	10
VII		14	25		2	7	24	6	1	13	27	1	2	12	20		1	6	34	4
VIII	5	21	82	7		26	53	5	1	8	33	2	2	15	23	1		4	55	19
IX		13	26		1	12	22		2	14	20	1		9	6			6	22	3
X	3	23	23		3	16	17	1	2	18	28		1	12	10		1	5	32	1
XI		2	5		1	1	5		1	2	1			1					4	1
XII	2	8	3			4	3			5	5			5	7			2	3	3
RM	1	101	95	5	5	51	19	8	3	52	80	2	6	57	35	2	3	28	84	20
XIV	2	5	10	1	1	6	10	2		2	6			2	5	1		3	6	2
XV		4	10			2	4			2	4			7	2			2	10	1
	19	307	438	21	16	184	258	25	17	177	282	12	11	178	149	5	9	90	393	78
%	2,4	39,1	55,8	2,7	3,1	35,9	50,3	4,9	3,5	36,3	57,8	2,5	3,2	51,3	42,9	1,4	1,6	15,8	68,9	13,7

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL PORTAFOLIO Y FINAL EN COMUNAS DEL ARZOBISPADO

Número de profesores evaluados por comuna

En esta sección del informe se van a presentar los datos de las comunas que componen el Arzobispado de Santiago. La Región Metropolitana está compuesta de 52 comunas, de las cuales en 37 de ellas la Vicaría otorga certificados de idoneidad a los profesores de Religión. El resto corresponde a comunas de diócesis vecinas (San Bernardo, Melipilla y San Felipe).

Para efectos del estudio se deja fuera la comuna de La Pintana, donde el Arzobispado tiene una pequeña porción. De los colegios que dependen del Arzobispado ninguno es del sistema municipal. De esta forma el informe trabaja con 36 comunas.

De las 36 comunas estudiadas, solo en 18 de ellas los profesores han sido evaluados entre los años 2012-2016. Destacan las comunas de Santiago y Puente Alto como aquellas que concentran la mayor cantidad de docentes evaluados (101 de 508 en los años estudiados).

Las comunas de La Florida, Recoleta, Pudahuel y Maipú tienen más de 25 y menos de 30 docentes evaluados. En el otro extremo, las comunas con menos profesores evaluados son Cerrillos, Las Condes y San José de Maipo con 4 docentes en el mismo lapso de tiempo. Por último, la comuna con menos evaluaciones es Til Til, donde solamente se ha evaluado docentes en el año 2012 y 2015.

Estos datos revelan la escasa presencia de profesores de Religión en el sistema municipal, debido probablemente a la disminución de la matrícula, entre algunos factores. En términos globales, descontando las comunas con más de 25 docentes evaluados en el período, en 30 comunas se evalúan menos de 4 profesores por año. Si consideramos que en la Zona Sur existen 96 escuelas y liceos, y los profesores evaluados han sido 74, no alcanza a haber uno por cada establecimiento. En el centro, la comuna de Santiago tiene 37 establecimientos y se han evaluado 51 profesores.

Más allá de los resultados de la ED, las cifras de participación de profesores en el sistema municipal están señalando una voz de alerta respecto de la presencia de la Iglesia en lugares donde el profesor(a) es la única voz que algunos estudiantes podrían escuchar de hablar de Dios.

La baja de profesores de Religión católica puede deberse también a las exigencias ministeriales de contratar a docentes de otras confesiones, abriendo la posibilidad de elección de las familias. En otras ocasiones, puede ser que algunos colegios y liceos pidan a los apoderados renunciar a la clase de Religión para proponer otras actividades. También hay que considerar que la matrícula en los

colegios municipales ha bajado, no siendo necesaria la contratación de más profesores de Religión.

Cualquiera sea el motivo de la baja de profesores de Religión en el sector municipal, la reflexión que es necesario hacer es sobre la pertinencia de la asignatura en los colegios que reciben financiamiento público. Los bajos niveles en la ED de los profesores de Religión están dando una señal de que los docentes que imparten la asignatura no tienen la suficiente preparación pedagógica para impartir la enseñanza.

La Vicaría ha hecho una opción por clarificar el aporte de la escuela católica en la sociedad conforme a los lineamientos de la Congregación para la Educación Católica, pero se hace necesario distinguir la escuela católica de la formación católica. Llama la atención que la Vicaría atienda a los profesores de Religión especialmente, pero no considere a los demás educadores en sus planes de formación y acompañamiento.

Resultados por zonas

En los siguientes cuadros se resume la información de puntajes promedios en cada uno de los instrumentos de la ED y el número de profesores en cada uno de los niveles de desempeño, tanto del portafolio como del resultado final.

Las comunas se han agrupado por zonas pastorales para permitir una mirada que responde al plan elaborado por el Área de Pedagogía en Religión de la Vicaría.

Tabla 11:
Promedios por instrumentos y número de profesores por desempeño en portafolio y ED final Zona Centro.

ZONA CENTRO						desempeño portafolio					desempeño final					
	Docentes	Autoevaluación	Entrevista par	Informe Referencia	Ptje Portafolio	I	B	C	D	vacía*	Ptje Final	I	B	C	D	vacía
2016	9	3,55	2,77	2,77	2,47		5	4			2,67		2	6	1	
2015	20	3,84	3,05	2,47	2,12	2	16	1		1	2,51		8	11		1
2014	10	3,9	2,5	3,1	2,28	1	7	2			2,57		3	7		
2013	2	3,5	3,5	3	1,92	1	1				2,5		1	1		
2012	10	3,8	3,4	2,7	2,12	1	9				2,6		5	5		
	51					5	38	7	0	1		0	19	30	1	1

* No se tiene el dato o información del docente, probablemente no entregó el instrumento o su clase no fue grabada.

Tabla 12:
Promedios por instrumentos y número de profesores por desempeño en portafolio y ED final Zona Cordillera.

ZONA CORDILLERA						desempeño portafolio					desempeño final					
	Docentes	Autoevaluación	Entrevista par	Informe Referencia	Ptje Portafolio	I	B	C	D	vacía*	Ptje Final	I	B	C	D	vacía
2016	12	3,7	3,34	2,84	2,66	0	5	5	2		2,92	0	0	7	5	
2015	5	3,62	3	3	2,41	0	4	1	0		2,71	0	0	4	1	
2014	10	3,75	2,71	2,46	2,22	0	7	3	0		2,49	0	3	7	0	
2013	11	3,37	3,01	2,5	1,94	1	7	3	0		2,35	1	3	4	3	
2012	8	3,79	3,12	2,91	2,18	0	8	0	0		2,6	0	3	4	1	
	46					1	31	12	2	0		1	9	26	10	0

Tabla 13:
Promedios por instrumentos y número de profesores por desempeño en portafolio y ED final Zona del Maipo.

ZONA del MAIPO					desempeño portafolio						desempeño final					
	Docentes	Autoevaluación	Entrevista par	Informe Referencia	Ptje Portafolio	I	B	C	D	vacía*	Ptje Final	I	B	C	D	vacía
2016	10	3,83	2,72	2,27	2,31	2	2	6	0		2,54	2	1	6	1	
2015	6	3,66	2,5	2	2,05	2	3	1	0		2,29	0	5	1	0	
2014	16	3,83	2,86	2,6	2,12	1	12	3	0		2,48	2	6	8	0	
2013	6	3,66	2,83	2,33	2,33	0	5	0	1		2,56	0	4	1	1	
2012	16	3,46	2,92	2,39	2,03	2	12	2	0		2,39	0	11	5	0	
	54					7	34	12	1	0		4	27	21	2	0

Tabla 14:
Promedios por instrumentos y número de profesores por desempeño en portafolio y ED final Zona Norte

ZONA NORTE					desempeño portafolio						desempeño final					
	Docentes	Autoevaluación	Entrevista par	Informe Referencia	Ptje Portafolio	I	B	C	D	vacía*	Ptje Final	I	B	C	D	vacía
2016	19	3,86	2,78	2,36	2,43	2	9	8	0		2,63	1	1	16	1	
2015	24	3,68	2,52	2,5	1,95	5	18	0	0	1	2,29	3	18	2		1
2014	17	3,72	2,78	2,69	2,21	0	16	1	0		2,52	0	7	10	0	
2013	16	3,90	2,98	2,52	2,00	3	11	2	0		2,43	2	7	6	1	
2012	33	3,93	3,07	2,49	1,93	6	26	1	0		2,41	0	20	13	0	
	109					16	80	12	0	1		6	53	47	2	1

Tabla 15:
Promedios por instrumentos y número de profesores por desempeño en portafolio y ED final Zona Oeste

ZONA OESTE						desempeño portafolio					desempeño final					
	Docentes	Autoevaluación	Entrevista par	Informe Referencia	Ptje Portafolio	I	B	C	D	vacía*	Ptje Final	I	B	C	D	vacía
2016	17	4	2,83	2,86	2,37	0	11	6	0		2,67	0	6	9	2	
2015	11	3,83	2,62	2,49	2,18	0	10	1	0		2,43	0	6	4	1	
2014	20	4	2,68	2,63	2,22	2	18	0	0		2,51	0	8	12	0	
2013	20	3,54	3,33	2,54	1,92	5	13	2	0		2,42	1	9	10	0	
2012	33	3,86	3,25	2,67	2,13	6	26	1	0		2,57	0	18	14	1	
	101					13	78	10	0	0		1	47	49	4	0

Tabla 16:
Promedios por instrumentos y número de profesores por desempeño en portafolio y ED final Zona Oriente

ZONA ORIENTE						desempeño portafolio					desempeño final					
	Docentes	Autoevaluación	Entrevista par	Informe Referencia	Ptje Portafolio	I	B	C	D	vacía*	Ptje Final	I	B	C	D	vacía
2016	13	3,68	2,87	2,77	2,50	2	5	4	2		2,71	0	3	6	4	
2015	13	3,70	2,51	2,39	2,13	1	12	0	0		2,39	0	8	5	0	
2014	10	4,00	2,26	2,13	2,30	1	6	3	0		2,45	1	4	5	0	
2013	18	3,70	2,72	2,29	2,08	2	14	2	0		2,39	0	14	2	2	
2012	19	3,72	3,33	2,47	2,14	1	16	2	0		2,56	0	7	11	1	
	73					7	53	11	2	0		1	36	29	7	0

Tabla 17:
Promedios por instrumentos y número de profesores por desempeño en portafolio y ED final Zona Sur

ZONA SUR						desempeño portafolio					desempeño final					
	Docentes	Autoevaluación	Entrevista par	Informe Referencia	Ptje Portafolio	I	B	C	D	vacía*	Ptje Final	I	B	C	D	vacía
2016	17	3,7	2,9	2,61	2,49	2	8	7	0		2,82	0	6	9	2	
2015	7	3,30	2,3	2,3	2,05	1	6	0	0		2,25	1	4	2	0	
2014	18	3,61	2,87	2,49	2,21	2	15	1	0		2,51	0	10	8	0	
2013	7	2,79	3,12	2,25	2,02	1	6	0	0		2,34	0	6	1	0	
2012	25	3,91	3,12	2,37	2,1	2	20	3	0		2,51	0	14	10	1	
	74					8	55	11	0	0		1	40	30	3	0

El gráfico 4 muestra la proporción de profesores evaluados por las zonas de Santiago. Norte y Oeste representan zonas con mayor cantidad de docentes evaluados. Cordillera es la zona con menos docentes debido a la menor cantidad colegios municipales y con mayor oferta de colegios particulares. Llama la atención que la Zona Sur, que al igual que la Norte está conformada por 9 comunas, tenga tan baja cantidad de docentes.

Gráfico 4:
Cantidad de docentes evaluados según zonas pastorales de Santiago.



En todas las zonas se observa que el promedio del portafolio del año 2016 es el más alto, lo cual algunos docentes consultados lo explican como efecto del inicio del encasillamiento para entrar a la carrera docente. Esto quiere decir que los docentes tuvieron una preparación más “fuerte” para responder al instrumento.

En el histórico de los cinco años observados los profesores con desempeño Competente y Destacado en el portafolio son bajos.

Las siguientes tablas muestran los desempeños por portafolio y desempeño final por cada zona. Se suman los desempeños Insatisfactorios y Básicos y luego los Competentes y Destacados. Luego, se calculan los porcentajes.

Tabla 18:
Porcentaje de desempeño en el portafolio y ED final de la Zona Centro.

ZONA CENTRO		Desempeño portafolio					Desempeño final				
	docentes	I	B	C	D	vacía	I	B	C	D	vacía
2016	9		5	4				2	6	1	
2015	20	2	16	1		1		8	11		1
2014	10	1	7	2				3	7		
2013	2	1	1					1	1		
2012	10	1	9					5	5		
	51	5	38	7	0	1	0	19	30	1	1
		I+B=	43	C+D=	7		I+B=	19	C+D=	31	
		%	84,3		13,7		%	37,3		60,8	

En la Zona Centro, de 84,3% de docentes con niveles de desempeño Insatisfactorio y Básico en el portafolio, luego, en la evaluación final quedan 37,3%, es decir, 24 docentes avanzan al nivel Competente. Igualmente, el resultado final del desempeño es alto en comparación al resto de las zonas de Santiago. Algunos profesores de esta zona han participado en varios diplomados otorgados por la VED.

Tabla 19:
Porcentaje de desempeño en el portafolio y ED final de la zona cordillera.

ZONA CORDILLERA		desempeño portafolio					desempeño final				
	docentes	I	B	C	D	vacía	I	B	C	D	vacía
2016	12	0	5	5	2		0	0	7	5	
2015	5	0	4	1	0		0	0	4	1	
2014	10	0	7	3	0		0	3	7	0	
2013	11	1	7	3	0		1	3	4	3	
2012	8	0	8	0	0		0	3	4	1	
	46	1	31	12	2	0	1	9	26	10	0
		I+B=	32	C+D=	14		I+B=	10	C+D=	36	
		%	69,6		30,4		%	21,7		78,3	

En la zona cordillera se aprecia que el 78,3% de los profesores alcanzan los niveles Competente y Destacado, que son los más altos del Arzobispado. En la realidad, el equipo de la VED ha visto que en estas comunas los profesores reciben bastante apoyo por parte de los DEM. Es probable que el nivel remuneracional sea más alto, lo cual otorga ventajas comparativas en relación a las demás zonas.

En conversación con algunos docentes de esta zona, señalan que un factor que mueve a los profesores al mejoramiento del desempeño tiene que ver con la tradición del colegio que los equipos directivos son capaces de transferir a sus profesores. Esto se traduce en una exigencia académica y de formación que los profesores interpretan como un constante impulso hacia el desarrollo profesional. A lo anterior se une el trabajo de reflexión de los profesores en consejos y reuniones pedagógicas.

Tabla 20:
Porcentaje de desempeño en el portafolio y ED final
de la zona del Maipo.

ZONA del MAIPO		desempeño portafolio					desempeño final				
	docentes	I	B	C	D	vacía	I	B	C	D	vacía
2016	10	2	2	6	0		2	1	6	1	
2015	6	2	3	1	0		0	5	1	0	
2014	16	1	12	3	0		2	6	8	0	
2013	6	0	5	0	1		0	4	1	1	
2012	16	2	12	2	0		0	11	5	0	
	54	7	34	12	1	0	4	27	21	2	0
		I+B=	41	C+D=	13		I+B=	31	C+D=	23	
		%	75,9		24,1		%	57,4		42,6	

Esta zona de Santiago está compuesta por dos comunas principalmente, Puente Alto y San José de Maipo. La mayor cantidad de profesores proviene de la primera comuna, la cual tiene muchos establecimientos municipales.

Llama la atención que un cuarto de los profesores con desempeño Insatisfactorio y Básico en el portafolio logra avanzar al desempeño Competente final. Esta es una zona alejada del centro de la capital y los docentes no participan activamente de las actividades formativas de la VED. Sin embargo, la distancia no sería el único factor, ya que en los años 2015 y 2016 se realizó el Diplomado de la UFT en la zona y, a pesar de esto, hubo que invitar a otros profesores para poder llenar los cupos disponibles. Es la zona que alcanza el nivel más alto de profesores con desempeño Insatisfactorio y Básico al final de la ED (57,4%).

Tabla 21:
Porcentaje de desempeño en el portafolio y ED final de la zona Norte.

ZONA NORTE		Desempeño portafolio					Desempeño final				
	docentes	I	B	C	D	vacía	I	B	C	D	vacía
2016	19	2	9	8	0		1	1	16	1	
2015	24	5	18	0	0	1	3	18	2		1
2014	17	0	16	1	0		0	7	10	0	
2013	16	3	11	2	0		2	7	6	1	
2012	33	6	26	1	0		0	20	13	0	
	109	16	80	12	0	1	6	53	47	2	1
		I+B=	96	C+D=	12		I+B=	59	C+D=	49	
		%	88,1		11,0		%	54,1		45,0	

Esta zona está compuesta por 9 comunas, algunas de las cuales se encuentran bastante alejadas del centro de Santiago y de los lugares de formación (Til Til, Lampa, Colina). Si bien tiene rutas de acceso como autopistas que hacen más rápido el transporte, la distancia juega un rol al momento de participar en estas instancias. Destaca el alto número de profesores con niveles Insatisfactorio y Básico en el portafolio. Más de la mitad (54,1%) se mantiene en los niveles más bajos al final de la ED.

Tabla 22:
Porcentaje de desempeño en el portafolio y ED final de la zona Oeste.

ZONA OESTE		desempeño portafolio					desempeño final				
	docentes	I	B	C	D	vacía	I	B	C	D	vacía
2016	17	0	11	6	0		0	6	9	2	
2015	11	0	10	1	0		0	6	4	1	
2014	20	2	18	0	0		0	8	12	0	
2013	20	5	13	2	0		1	9	10	0	
2012	33	6	26	1	0		0	18	14	1	
	101	13	78	10	0	0	1	47	49	4	0
		I+B=	91	C+D=	10		I+B=	48	C+D=	53	
		%	90,1		9,9		%	47,5		52,5	

La Zona Oeste tiene el porcentaje más alto de profesores con niveles de desempeño Insatisfactorio y Básico en el portafolio (90,1%) en comparación con las demás. Sin embargo, muchos profesores de nivel básico en el portafolio logran avanzar al nivel competente al final de la ED. Es una zona donde se han intentado hacer encuentros en diversos lugares en estos años como una forma de facilitar su acercamiento, pero no se ha logrado que se dé una instancia más permanente que consolide una comunidad con características propias.

Tabla 23:
Porcentaje de desempeño en el portafolio y ED final de la zona Oriente.

ZONA ORIENTE	desempeño portafolio						desempeño final				
	docentes	I	B	C	D	vacía	I	B	C	D	vacía
2016	13	2	5	4	2		0	3	6	4	
2015	13	1	12	0	0		0	8	5	0	
2014	10	1	6	3	0		1	4	5	0	
2013	18	2	14	2	0		0	14	2	2	
2012	19	1	16	2	0		0	7	11	1	
	73	7	53	11	2	0	1	36	29	7	0
		I+B=	60	C+D=	13		I+B=	37	C+D=	36	
		%	82,2		17,8		%	50,7		49,3	

En esta zona se observa un número alto de profesores con niveles de desempeño Insatisfactorio y Básico, que luego logra subir al nivel superior de desempeño al final de la ED. El resultado final está reflejando un porcentaje muy parecido de profesores con desempeños Insatisfactorios y Básicos (50,7%) con los Competentes y Destacados (49,3%). Las cuatro comunas que componen esta zona tienen docentes que se evalúan año tras año, y en algunas hay bastante apoyo por parte de los DEM o existe un nivel de organización por parte de los mismos docentes.

Tabla 24:
Porcentaje de desempeño en el portafolio y ED final de la zona Sur.

ZONA SUR		desempeño portafolio					desempeño final				
	docentes	I	B	C	D	vacía	I	B	C	D	vacía
2016	17	2	8	7	0		0	6	9	2	
2015	7	1	6	0	0		1	4	2	0	
2014	18	2	15	1	0		0	10	8	0	
2013	7	1	6	0	0		0	6	1	0	
2012	25	2	20	3	0		0	14	10	1	
	74	8	55	11	0	0	1	40	30	3	0
		I+B=	63	C+D=	11		I+B=	41	C+D=	33	
		%	85,1		14,9		%	55,4		44,6	

Finalmente, en la zona Sur también se da un alto nivel de profesores con niveles Insatisfactorios y Básicos en el desempeño del portafolio (85,1%) pero que logran avanzar al nivel superior al final de la ED. Sin embargo, es mayor aún el porcentaje de docentes Insatisfactorios y Básicos que los Competentes y Destacados.

Como se ha podido observar, son apenas 3 profesores Destacados en el portafolio en estos 5 años en todo Santiago, de los cuales 2 se ubican en la Zona Cordillera y 1 en la zona del Maipo. Cualquier plan de trabajo debiera significar poder contar con el apoyo de estos docentes para colaborar a mejorar las dificultades que están teniendo un gran número de docentes para responder este instrumento.

Portafolio por comunas

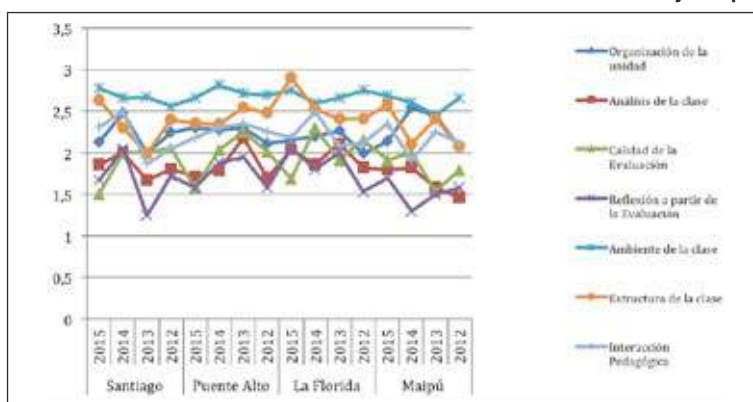
La tabla 25 presenta los puntajes promedio de 4 comunas de Santiago:

Tabla 25:
Puntajes del portafolio de las comunas de Santiago, Puente Alto, La Florida y Maipú de los años 2012 a 2015.

	Santiago				Puente Alto				La Florida				Maipú			
	2015	2014	2013	2012	2015	2014	2013	2012	2015	2014	2013	2012	2015	2014	2013	2012
Organización de la unidad	2,13	2,48	2	2,25	2,3	2,28	2,3	2,11	2,16	2,2	2,27	2	2,14	2,55	2,45	2,08
Análisis de la clase	1,86	2,01	1,67	1,81	1,72	1,79	2,19	1,7	2,04	1,86	2,11	1,83	1,8	1,83	1,58	1,47
Calidad de la Evaluación	1,5	2	2	2,05	1,58	2,03	2,25	2,01	1,68	2,3	1,91	2,15	1,91	2	1,53	1,79
Reflexión a partir de la Evaluación	1,67	2,05	1,25	1,72	1,58	1,88	1,95	1,58	2,06	1,8	2	1,53	1,7	1,3	1,5	1,58
Ambiente de la clase	2,78	2,66	2,67	2,56	2,66	2,82	2,72	2,7	2,75	2,6	2,66	2,75	2,69	2,61	2,46	2,66
Estructura de la clase	2,64	2,3	2	2,4	2,36	2,35	2,55	2,48	2,91	2,53	2,41	2,41	2,58	2,11	2,41	2,08
Interacción Pedagógica	2,31	2,5	1,87	2,05	2,18	2,3	2,35	2,25	2,18	2,5	2,08	2,12	2,35	1,91	2,25	2,12

Las comunas de la tabla 25 concentran la mayor cantidad de profesores evaluados entre los años 2012 y 2015. Representan a un tercio de los profesores evaluados.

Gráfico 5:
Puntajes del portafolio de docentes evaluados en Santiago, Puente Alto, La Florida y Maipú.



Según el gráfico 5, solamente la dimensión del ambiente de la clase se encuentra sobre 2,5, puntaje considerado sobre el nivel aceptado. Esta dimensión se observa en la clase grabada. A continuación, la estructura de la clase grabada tiene algunas puntuaciones elevadas, como en La Florida en el año 2015.

Muy por debajo, las dimensiones menos puntuadas son las de la Reflexión a partir de la Evaluación, la Calidad de la Evaluación y el Análisis de la Clase, todas dimensiones correspondientes al producto escrito del portafolio.

Estos resultados claramente señalan que los profesores encuentran muchas dificultades en las dimensiones medidas en el portafolio escrito, siendo la evaluación una constante en todos los profesores evaluados a lo largo de Chile.

REFLEXIONES FINALES

Este estudio ha sido realizado sobre la base de información entregada por el MINEDUC y cruzada con los datos que la Vicaría tiene a disposición en los meses de octubre a diciembre de 2017. Sería interesante continuar el análisis de cada comuna respecto de los puntajes del portafolio para ir determinando otros factores que inciden. Por ejemplo, en la zona Cordillera se concentra una gran cantidad de profesores de Religión debido a la mayor presencia de colegios católicos. Estos colegios resultan atractivos por su nivel de remuneraciones y porque permiten trabajo en equipo y formación continua, aspectos que atraen a muchos docentes a postular a dichos centros. En otras zonas claramente esto no es posible, incluso la edad promedio de los docentes es cercana a los 60 años.

También se podría complementar esta información con los resultados de la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, que pasa a formar parte de la ED obligatoria, no voluntaria, como hasta antes de la publicación de la Ley de Desarrollo Profesional Docente. Se podrían analizar los programas de formación cursados por los docentes y las instituciones por las que han pasado.

Como se puede observar, queda aún mucho camino por recorrer para seguir nutriendo la reflexión y el mejoramiento de la posición de la asignatura en el currículo escolar.

Con lo expuesto hasta ahora se comparten algunas reflexiones finales que permitan abrir el diálogo de los profesores, académicos, Vicarías y Conferencia Episcopal.

¿Héroes, exitosos o buenos profesores?

El año 2013, la profesora Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Educación, publicaba un libro que llevaba como título una pregunta inquietante *¿Héroes o villanos?* El libro reunía la opinión de destacados académicos e investigadores en educación del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) respecto de estudios realizados a unos 2000 docentes.

La pregunta del libro recoge una parte de la opinión pública que tiende a culpabilizar a los docentes de la mala calidad de la educación. Suponiendo que esto sea cierto, surgen algunas preguntas: ¿los profesores son los únicos responsables de la mala calidad de la educación? ¿Qué se entiende por calidad de la educación cuando se afirma lo anterior? ¿Los resultados de las evaluaciones SIMCE y PSU miden la calidad de docentes que tienen los estudiantes? ¿Dedicarse a la pedagogía es un acto de heroísmo considerando el actual escenario? ¿El heroísmo se prueba por la voluntad y perseverancia a cambio de resultados medibles? Y podríamos seguir.

Hablar de ED es entrar en un tema difícil que tiene opiniones divididas. En un seminario organizado por la Vicaría de la Educación de Chillán¹⁰ los profesores de Religión expresaban abiertamente sus pesares, pero también los aprendizajes vividos al ser evaluados. Algunos percibían amenazas por las consecuencias laborales que ello conlleva, pero sobre todo el de ser catalogado como un mal profesor.

10 "La evaluación docente: percepciones y evidencias para un ejercicio de construcción profesional". Chillán, 19 de diciembre de 2017.

En ocasiones no solo es amenazante, sino que provoca espanto si los resultados de la ED son dichos por el Director del CPEIP¹¹ en una sesión pública y ante los académicos que forman profesores en Chile.

Para muchos estos resultados de la ED de los profesores de Religión son una demostración de que la asignatura no tiene un sustento pedagógico que la avale. Sin embargo, la pedagogía es un lugar de combate (Meirieu, 2016) en la que día a día los profesores, en general, y los de Religión, en particular, intentan torcerles la mano a los agoreros de las malas noticias.

La académica López de Maturana (2016) parece distanciarse de posturas que clasifican a los profesores de exitosos y eficientes, prefiriendo hablar de los buenos profesores, ya que no todo el quehacer de un docente es eficiente. Su reflexión permite tomar distancia de los análisis cuantitativos para observar a los docentes en su trayectoria y originalidad. Cabe la posibilidad de que un profesor de Religión, reconocido por sus pares y estudiantes como un buen profesional, no tenga un resultado exitoso en la evaluación docente.

Al revisar tantas cifras y componer cuadros que hablen, se siguen formulando preguntas acerca de quiénes son estos profesores, sus esfuerzos por ser cercanos con los estudiantes, conocerlos y estimularlos para perseverar en su desarrollo como estudiantes, hijos, amigos y compañeros. En segundo plano aparece con fuerza la idea de la identidad del docente. Desde este punto de vista parece oportuno clarificar que lo que se evalúa es el desempeño, pero en aspectos precisos con reglas que se aplican a todos los docentes. Según este planteamiento, la ED seleccionará algunas dimensiones y buscará una forma de medirlo. Habría que tener cuidado con una perspectiva que intente explicar que el éxito de la educación depende de la eficiencia

11 Seminario “Grandes desafíos en tiempos de Reforma Educativa” el 2 de junio de 2017, organizado por las Facultades de Educación del CRUCH. En dicha ocasión el Sr. Jaime Veas expresó que los profesores de Religión Católica son los que tienen el peor desempeño del sistema (la proporción de profesores con desempeño Insatisfactorio y Básico alcanza al 88,85% de los profesores de la asignatura).

de los docentes demostrado en las cifras que aquí aparecen. Son un dato y hay que considerarlo, pero sin dogmatizar su contenido.

La experiencia es el lugar de los profesores / la ED y la MBE son pura teoría

El último estudio de MideUC sobre percepciones y experiencias de docentes en torno a la ED, los investigadores Sun et al sostienen que “para muchos profesores, la ED pertenece a un espacio ajeno a su práctica cotidiana y, para enfrentarla con éxito, suponen que deben emplear elementos también ajenos” (2017, p. 2). Para algunos, tanto el MBE como la ED son dos planteamientos teóricos que no se ajustan a su realidad. Se hace necesario que los docentes abandonen posiciones que lo tienen anclado a su propia experiencia y que puedan reconocer el conocimiento teórico como un aporte a su práctica. En esto no ayuda seguir afirmando que la clase de Religión es diferente, ya que también lo es música y educación física. Quizás habría que decir que es una originalidad.

Se hace necesario profundizar la mirada sobre la ED y su contribución al desarrollo profesional de los profesores de Religión. Al reunirse los profesores de Religión en los talleres que organiza la Vicaría da la impresión que, más que promover un progreso en lo pedagógico, se tiende a resolver un problema puntual de cómo responder el portafolio. La mirada debe ir más allá de lo instrumental para redescubrir el encantamiento con la pedagogía y la educación.

Volviendo sobre la experiencia del docente, se debe considerar también una instancia que les permita a los profesores transitar a la teoría sin percibir que está perdiendo el arte y la poesía del oficio. La riqueza de su experiencia debe ser tomada en cuenta y ayudarlo a revisarla a la luz del conocimiento pedagógico. Esto debiera ser lo propio de los estudios de postgrado a la que los profesores debieran aspirar, pero que por ahora se ve imposible de gestionar por parte de la Vicaría.

Aprender a leer la propia ED como un instrumento que ayuda a los profesores a realizar una reflexión pedagógica implica reconocer

que esta información es válida. Algunos profesores han podido compartir en el seminario de Chillán que sí es posible realizar el tránsito entre la experiencia y la teoría.

Sin embargo, no se cuenta con un estudio que permita concluir categóricamente cuál es la percepción que tienen los profesores de Religión de la ED. Algunos profesores han expresado que el informe individual de fortalezas y debilidades de la ED tenía indicaciones demasiado generales que no se ajustaban a cada caso en general. Un profesor de Religión que trabaja en el equipo de corrección de Mide UC señala que se ha ido mejorando cada vez más los instrumentos y el reporte hacia los docentes.

Especial cuidado merece la información que entrega el portafolio ya que se evidencian dimensiones muy poco trabajadas por los docentes. En este sentido, el tema de la evaluación de aprendizajes debe preocupar muchísimo ya que prácticamente sus resultados son históricamente bajos.

Otra dimensión teórica que es necesario aterrizar con los docentes tiene que ver con el MBE. Es necesario tener en cuenta que el MINEDUC se encuentra estudiando su modificación, lo cual podría estar operativo para el siguiente proceso del año 2018. Esto puede implicar una revisión de los procesos de acompañamiento a los profesores de Religión, ya que según el nuevo marco se ajustará también la ED. Igualmente será necesaria una revisión profunda del nuevo marco para orientar a los profesores respecto de nomenclatura y criterios para su trabajo en el aula.

Competencias pedagógicas disminuidas

La experiencia del Equipo de Pedagogía en Religión de la Vicaría ha contemplado talleres con docentes que están en proceso de ED. Los profesores que asisten tienen conocimiento del MBE, pero en su implementación se percibe un manejo no reflexivo de los criterios y descriptores, en otros casos se observa inseguridad o un conocimiento básico, lo que lleva a concluir lo mismo que sostienen Fuentealba e

Imbarack (2015), que los conocimientos pedagógicos se encuentran disminuidos en los profesores de Religión.

Esto no quiere decir que los profesores solamente requieren conocer y dominar técnicas y metodologías, lo cual sería un contrasentido e iría en contra de lo postulado más arriba. Se trata de conformar una identidad docente en la que lo pedagógico surge como consecuencia de principios sobre la naturaleza de lo que enseña y de los destinatarios de la formación.

Tampoco se trata de aplicar estrategias de innovación, tan en boga por estos días, sin reflexionar previamente en qué consiste enseñar Religión y cómo entender el aprendizaje de la educación religiosa. Este parece ser un punto esencial para el trabajo posterior con los profesores.

Teólogos escolares/pedagogos

En coherencia con lo anterior surge una pista que es necesario indagar con mayor profundidad con los centros de formación de docentes. Conjuntamente con la necesidad de comprender la naturaleza de la educación religiosa escolar en el currículo se debe otorgar el sentido pedagógico de la asignatura de Religión en la escuela. Ambas perspectivas deben avanzar unidas, sin embargo, esta propuesta no está exenta de obstáculos.

Un pedagogo decía que el saber precede al aprender y pedagógicamente el sujeto precede al saber (Meirieu, 2016). En esta doble vertiente el docente debe aprender a hacer su oficio. Algunas voces consideran que la pedagogía en Religión sería más fecunda con más teología, mientras otros ponen el acento en más pedagogía. Para unos el docente sería un teólogo escolar y para otros un formador de niños y jóvenes. Las posiciones son sutiles, pero es necesario profundizar en este campo. La tarea consiste en aprender significativamente el saber disciplinar y pedagógico para formar a niños y jóvenes en su dimensión religiosa.

Es necesario revisar el perfil del profesor de Religión según los estándares de formación inicial que el MINEDUC ha ido elaborando.

Existe en el CPEIP un área de trabajo que está elaborando nuevos perfiles que sin duda no abarcan al profesor de religión. El estudio de estos estándares puede provocar una mayor reflexión respecto del dominio de la disciplina y de los conocimientos pedagógicos que debe contener la malla curricular de los profesores de Religión, sin descuidar cómo hacer un plan para docentes en ejercicio que son de otra generación.

Fortalecerse en la identidad docente

De cara a la ED, la Vicaría debe tener una mirada pastoral, además de la académica, como agente educativo especializado en el área que le compete. Su trabajo consiste en el acompañamiento de los docentes respecto de su rol profesional. Existen documentos en los que la Iglesia ha insistido en el perfil del profesor de Religión, como un educador católico en la escuela, creyente, orante y testigo, entre otras características. A veces, se ha acentuado más el pastoral y menos el pedagógico.

Los profesores buscan ser reconocidos como profesionales de la educación y esperan que su experiencia sea validada. Pero, más aún, desean contribuir a la educación del país, tarea en la cual necesitan ser reencantados, como decía una profesora de Providencia.

Al analizar los resultados de la ED se busca comprender qué se entiende por desarrollo profesional, poniendo atención, también, a la voz de los docentes. El desafío será siempre la dignificación de la profesión docente, estando atento a posturas que intentan encapsular a la pedagogía y a los profesores como meros técnicos o reproductores del currículo.

Tareas de corresponsabilidad

La Ley 20.903 de Carrera Docente asume una serie de principios que intentan persuadir al profesor respecto de su responsabilidad con la profesión que ejerce. Busca que el docente adhiera conscientemente a un camino de constante reflexión respecto de su práctica. Nadie

puede hacer este camino por él. La institucionalidad ha creado medios que deben movilizar la voluntad hacia la búsqueda de la excelencia pedagógica.

No obstante, el camino pedagógico está plagado de situaciones cotidianas que afectan el trabajo docente. Existe un círculo vicioso del cual el docente forma parte, al igual que otros actores educativos, que es necesario reconocer para evitar caer en él. Se basa en la creencia de que las familias no educan bien a los niños, el equipo directivo no apoya a los profesores, que la sociedad enajena a los estudiantes y que los colegas no toman en cuenta la asignatura de Religión.

Todos estos factores tienen un sustento en la realidad, no son invento de los profesores, pero juegan un rol fundamental en el rol del docente. Quizás el último factor sea más que una percepción, ya que para muchos es una realidad inobjetable. De ello hay muchos documentos que hablan de una escasa valoración del medio hacia la clase de Religión.

Sin embargo, también es cierto que el profesor es el profesional que entra en el aula y tiene autoridad respecto de lo que hace. Quizás sea necesario que reflexione si entrar pidiendo permiso para educar o creer que todos deben ponerle atención porque él sabe más que los estudiantes no sea la mejor de las actitudes para comenzar un proceso.

Se hace necesario recordar que la profesionalización de los docentes es un camino abierto, nunca cerrado. Si hay algo que la ED ha relevado tiene que ver con la necesidad de reflexión de los profesores respecto de los procesos pedagógicos. Sabemos que ella debe darse en condiciones que permitan el intercambio con otros, en ambientes de escucha y respeto. Si el profesor de Religión es el único docente especializado en la escuela y nunca participa en la toma de decisiones, no podrá avanzar en su desarrollo.

El Director del Instituto Paulo Freire en Chile, profesor Rodrigo Vera, decía que la institucionalidad de la Ley puede facilitar los medios, pero sin el concepto de corresponsabilidad la Ley puede ser letra muerta (s/a, 2017). El profesor debe creer en que su disciplina es un motor de desarrollo para los estudiantes. Pero, al mismo tiempo,

no puede quedarse en que lo sabe todo y que no tiene necesidad de seguir aprendiendo.

Ahora bien, es necesario que la Iglesia, que es quien los envía a la escuela, asuma también su responsabilidad para ofrecer instancias de formación continua. La alianza con las Facultades de Educación y Teología de las Universidades Católicas son muy necesarias para apoyar a los profesores que se quejan de no tener dónde acudir. Pero también es necesario que los profesores se organicen, asuman un rol protagónico como profesionales. Creación de comunidades de aprendizaje, grupos de reflexión y experiencias de colaboración son necesarias que surjan entre los mismos docentes. La Vicaría pueden apoyar estas iniciativas a través de profesionales que puedan acompañar y guiar los procesos.

Por las consecuencias que tiene para el desarrollo profesional de los docentes es necesario reflexionar acerca de qué planes o modalidades la Vicaría puede ayudar a los docentes que se evalúan año tras año. También puede ser necesario preguntarse por la responsabilidad de la Vicaría y de las Universidades que forman profesores de Religión. Al mismo tiempo, es vital que los profesores asuman corresponsablemente su carácter profesional para buscar instancias de formación que le permitan acrecentar sus conocimientos pedagógicos.

En cuanto a cursos de perfeccionamiento, muchos docentes reclaman que estos sean atingentes a la especialidad, con profesores que conozcan la pedagogía en Religión y con certificación CPEIP. Las voces docentes son totalmente comprensibles en este último punto, ya que en el sistema municipal existe un reconocimiento cuando el perfeccionamiento ha sido otorgado por un programa acreditado por el CPEIP. Sobre cursos especiales para profesores de Religión hay que cuidar que estos sean de profundización teológica y pedagógica. En cuanto a lo teológico, deben promover la reflexión y el pensamiento autónomo. En lo pedagógico, se espera algo similar, pero existen voces diferentes respecto del modo. Algunos desean que estos cursos sean exclusivos para profesores de Religión, mientras otros no hacen diferencias con las demás asignaturas. Quienes defienden la opción de

cursos exclusivos consideran que la asignatura requiere un abordaje diferente que se profundizaría mejor entre docentes del área. La otra postura defiende la idea de que para mejorar en lo pedagógico es necesario dialogar con las demás asignaturas.

Trabajo colaborativo

La ED ha incorporado un módulo destinado a medir el trabajo colaborativo de los docentes, lo cual es señal de que los instrumentos están en permanente reflexión de los cambios sociales. Los docentes que preparan su portafolio lo hacen buscando apoyos en grupos de pares. A veces los colegios destinan a profesores con más experiencia para que trabajen con los docentes que están en esta situación. Sin embargo, el foco de la colaboración es otro, ya que apunta al aprendizaje de los estudiantes.

La colaboración no solo puede ocurrir entre docentes del mismo establecimiento, sino que puede hacerse entre docentes de la misma asignatura en proyectos que cada uno realiza en su establecimiento.

Sería muy interesante, aunque puede ser poco realista, que grupos de profesores de Religión trabajen en redes de apoyo y creativamente creen unidades de aprendizaje con la asesoría de la Vicaría. Esto implica potenciar las comunidades de aprendizaje que deben pasar a otra fase de trabajo.

Existen experiencias en el CPEIP de comunidades que han nacido espontáneamente por el interés de los mismos docentes, a veces motivados por investigaciones de postgrado, para pensar en resolver problemas didácticos de la disciplina.

Esto implica romper el aislamiento y el individualismo en los profesores. El aporte del trabajo colaborativo es un camino interesante que merece ser reflexionado más aún. Alentar proyectos que permitan que los docentes intercambien experiencias de prácticas pedagógicas y aumente la capacidad reflexiva sobre el enfoque de la asignatura, la didáctica y los estudiantes podrían ser parte de iniciativas que podrían esperarse a partir de informes sobre la evaluación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*, Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Comisión de trabajo para la mejora de la EREC en Chile. (2017). Reporte de resultados de encuesta nacional aplicada a los profesores de religión. Rescatado de: http://www.clasedereligion.cl/documentos/Presentacion_resultados_encuesta_docentes.pdf
- Fuentealba, R. e Imbarack, P. (2015). Una mirada a la enseñanza de la religión católica en Chile: hablemos de profesionalidad docente. En Imbarack, P. (Ed.), *Educación Católica en Chile. Perspectivas, aportes y tensiones* (343-365). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Herrada, M. y Zapata, A. (2015) ¿Qué nos dice el portafolio acerca de las mejoras en el desempeño docente? Midevidencias, 1, 1-7. Extraído de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/06/MidEvidencias-N1.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Ley N° 20.903. Establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Diario oficial de la República de Chile. Rescatado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- López de Maturana, S. (2016). *Los buenos profesores*. 3ª. ed., La Serena, Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- s/a, (2017), Entrevista a Rodrigo Vera Godoy: “La Ley 20.903 requiere ser entendida como una convocatoria a la profesionalización de la práctica educativa”. *Perspectiva. Revista Digital Docente*. Extraído de <http://revistaperspectiva.cl/la-ley-20-903-requiere-ser-entendida-como-una-convocatoria-a-la-profesionalizacion-de-la-practica-educativa/>

- Sun, T., Levy, D., Cortés, O., Ramos, J. y Rojas, M. (2017) ¿Cómo son las percepciones y experiencias de docentes y directivos en torno a la Evaluación Docente? *Midevidencias*, 14, 1-8. Extraído de: <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2017/midEvidencias-N14.pdf>.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. y Carrasco, D. (2011) Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En Manzi, J., González, R. y Sun, Y., *La Evaluación Docente en Chile*, (93-135). Santiago, Chile: Mide UC-Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fecha de recepción: 1 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 3 de julio de 2018

#EXPRÉSAFE¹². SIGUIENDO A JESÚS EN LAS REDES #EXPRÉSAFE. FOLLOWING JESUS ON SOCIAL NETWORKS

Katerin Gatica Ávila¹³
Alejandra Santana López¹⁴
Isabel Gómez Rojas¹⁵

RESUMEN

El artículo dará a conocer la propuesta de innovación pedagógica “Exprésafe: Siguiendo a Jesús en las Redes”, presentando sus fundamentos y analizando su diseño e implementación piloto realizada con estudiantes de Enseñanza Media, que incluyó el uso de redes sociales para comprender el significado de la experiencia religiosa de los estudiantes desde la perspectiva juvenil, y con el desarrollo de la dimensión trascendente de ellos, a través de un itinerario formativo espiritual *b-learning*. Finalmente, se comparten reflexiones de la experiencia de diseño e implementación destacando sus implicancias en el ámbito escolar, aportando aprendizajes para quienes deseen implementar propuestas similares.

PALABRAS CLAVES

Itinerario formativo, clase de religión, TICs, trascendencia, jóvenes

ABSTRACT

The aim of this paper is to make the teaching innovation project “Exprésafe: Siguiendo a Jesús en las Redes” (Exprésafe: Following Jesus on Social Networks”) known to the community by presenting its basis and analyzing its design and pilot implementation in the context of High school education. The project took into account the use of social networks to understand religion in the experience of young people and the use of B-learning to develop the students’ sense of the transcendental dimension through a formative spirituality itinerary. Finally, reflections about the design and implementation experience are shared by highlighting the implications for the school context and contributions to the learning of those who may be interested in carrying out similar projects.

KEYWORDS

Formative itinerary, religion class, ICT, transcendence, youngsters

- 12 La propuesta de innovación pedagógica divulgada en este artículo corresponde a una de las dimensiones abordada por la autora principal en su Tesis de Magister realizada en el Instituto Escuela de la Fe de la Universidad Finis Terrae.
- 13 Escuela Laura Vicuña, Congregación Instituto Hijas de María Auxiliadora, Santiago de Chile, katerin.gatica@hotmail.com
- 14 Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago de Chile, asantana@uc.cl
- 15 Instituto Escuela de la Fe, Universidad Finis Terrae, Santiago de Chile, igomez@uft.cl

INTRODUCCIÓN

El presente artículo busca aportar a la reflexión respecto a la incorporación de innovaciones didácticas en la clase de Religión, específicamente en Enseñanza Media, incorporando parte del diseño de la propuesta denominada *Exprésafe*¹⁶, itinerario formativo en espiritualidad dirigido a jóvenes, cuya metodología se sustenta en la combinación de recursos didácticos, destacando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs¹⁷).

Problematizar la práctica docente en la educación religiosa escolar secundaria y apelar a las TICs como recursos de innovación surgen naturalmente del interés y del reconocimiento del ser humano como un ser en transformación, buscando comprender su entorno, modificarlo y mejorarlo. Esto desafía el rol docente y sus recursos didácticos, demandando la generación de estrategias que hagan sentido en los actuales códigos juveniles.

De esta forma, como una respuesta a las inquietudes pedagógicas y buscando hacer un eficiente uso de las TICs, se gestó la propuesta *Exprésafe*¹⁸. Este artículo busca dar a conocer los elementos centrales de su diseño y compartir los aprendizajes asociados a la implementación de una versión piloto, enfocada en la aplicación de una de sus unidades con jóvenes de segundo medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Cisterna (Región Metropolitana), de carácter confesional con carisma franciscano. La experiencia

16 Lo presentado en este documento –dado sus límites de extensión y naturaleza de un formato artículo– tratará de aspectos acotados y parciales referidos a: fundamentos, metodología, diseño y ajustes post-piloto de la propuesta de innovación pedagógica *Exprésafe*.

17 Las TICs refieren a tecnologías que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones de manera interactiva e interconectada permitiendo conseguir nuevas realidades comunicativas (Cabero, 1998 en Belloch, 2012).

18 La construcción del diseño se basó en un trabajo de investigación de carácter empírico en que se buscó comprender los significados de la experiencia religiosa en estudiantes secundarios. Estos referentes fueron de utilidad para fundamentar de pertinencia y adecuación cultural del itinerario formativo.

piloto apostó por una didáctica pertinente al perfil de jóvenes que facilitará los aprendizajes que la educación religiosa escolar propone para ese nivel formativo, apuntando al desarrollo de su dimensión trascendente a través de un itinerario formativo espiritual *b-learning*¹⁹ desde la Sagrada Escritura. Esto se expresa en los diferentes textos del Evangelio presentes en el itinerario #Exprésafe, donde en cada nivel de la enseñanza media hay un texto que se constituye en el eje articulador de la propuesta formativa, entregando el significado e intencionalidad de cada unidad didáctica.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA Y LA CLASE DE RELIGIÓN EN CHILE COMO CONTEXTO INMEDIATO DE IMPLEMENTACIÓN DE *EXPRÉSAFE*

La propuesta *Exprésafe* está diseñada para implementarse en el contexto de la clase de Religión, la cual debe ser un espacio que propicie la experiencia religiosa juvenil. Según Alberich (1992) esta vivencia es el modo particular y más profundo de vivir y captar la realidad, la cual no surge de situaciones extraordinarias de la vida, sino más bien de las situaciones fundamentales, las cuales pueden estar presentes en la convivencia cotidiana de los jóvenes en la escuela y puede particularmente instarse en la clase de Religión. La búsqueda de innovaciones en la clase de Religión implica abrir ese espacio de encuentro, re-pensando la clase, considerando el currículum nacional en que se inscribe, sus metodologías y fines, así como también su relevancia a la luz de los derechos del ser humano, desafíos que son coherentes con el deseo de formar ciudadanos integrales.

El diseño de *Exprésafe* lleva a explicitar –como parte de sus fundamentos– la necesidad de ampliar la mirada respecto de la

19 El concepto de *b-learning* apela a la noción de *Blended Learning* apuesta formativa alternativa de carácter mixto que mezcla técnicas de *e-learning* (la distribución on-line de materiales a través de páginas web, foros de discusión y/o correos electrónicos) con los métodos tradicionales de enseñanza (Turpo, 2013).

enseñanza religiosa escolar y a su vez, retornar a la fuente inicial que es la Pedagogía de Jesús, especialmente en un contexto multicultural e interreligioso, donde el analfabetismo espiritual, entendido como “la incapacidad para tomar distancia de la realidad, para enfrentarse a la pregunta del sentido de la existencia, para maravillarse ante la realidad, valorar sus actos, analizar su propio sistema de creencias, valores e ideales, sentirse parte de un Todo” (Torralba, 2010, p.30), prolifera con mayor fuerza. En estas condiciones se apunta a redescubrir el amplio potencial que tiene el ser humano para desarrollar su dimensión religiosa, haciendo uso de los nuevos códigos culturales y sociales validados y usados por los jóvenes en la actualidad.

La educación religiosa –y con ella la clase de Religión– han debido responder a los nuevos planteamientos legislativos y de la política educativa en el Chile actual. Así por ejemplo, considerando la Ley General de Educación (LGE), es posible reconocer en su artículo 2 que “la educación en Chile, se comprende como el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”. En esta misma lógica, el Magisterio de la Iglesia señala que hay que ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad, superando los obstáculos con valor y constancia de alma” (Araya, 2014, p.1). De esta forma, el desarrollo de aprendizajes asociados a la dimensión trascendente en los jóvenes tiene una relevancia espiritual y a su vez cívica, donde el sentido de la trascendencia signifique ampliar el universo y comprender los distintos niveles y estratos de la realidad; abrirse al “tú” y a los demás, preguntarse por el futuro y por el pasado; abrirse a los valores inmateriales; plantearse con radicalidad el sentido de la muerte y gobernar las íntimas pasiones; avanzar y no quedarse en la periferia de las cosas (Torralba, 2013).

Exprésafe considera esto a través de unidades didácticas que parten de la realidad del estudiante, de sus experiencias, llevándolos a la reflexión de la vida personal y comunitaria, entregando elementos fundamentales para el discernimiento de su proyecto de vida, tal como se plasma en los objetivos de la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) para la Educación Media en Chile.

Por otra parte, la educación religiosa en la escuela –y particularmente el desarrollo trascendente juvenil– ha dialogado estrechamente con los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) dispuestos por el MINEDUC (2011). En ellos la clase de Religión tendría un espacio de desarrollo y vinculación con el currículo, ya que se reconoce que la dimensión espiritual es constitutiva de la existencia del ser humano. Los OFT están divididos en áreas como: la dimensión física, afectiva, cognitiva, socio-cultural, moral, espiritual, de trabajo y las tecnologías, siendo el área espiritual aquella que permite el reconocimiento de la finitud humana y la reflexión sobre la dimensión trascendente y/o religiosa de la vida humana. La propuesta *Exprésafe* responde a estos objetivos y dimensiones, desafiando estos aprendizajes en jóvenes de enseñanza media.

Los jóvenes como actor clave de sus procesos de aprendizajes

Con las grandes transformaciones del mundo contemporáneo –expresado en cambios religiosos, políticos, económicos y sociales–, los jóvenes han ido ampliando y agudizando su mirada frente los fenómenos que inciden en el desarrollo de su dimensión trascendente, la cual será entendida para efectos de *Exprésafe* como la capacidad de ir más allá, de ampliar el universo y comprender los distintos niveles y estratos de la realidad (Torralba, 2013).

Desde la propuesta *Exprésafe*, la concepción de los estudiantes se sustenta en su actoría social y en su capacidad de transformación de sí y de su entorno, reconociéndolos como sujetos sociales a los cuales se les atribuye una serie de construcciones sociales (Santana, 2010, p. 49).

En el actual escenario sociocultural, los jóvenes son sujetos de las actuales condiciones, contextos en que se ha producido una reformulación de los valores que orientan los comportamientos de las personas, especialmente para las nuevas generaciones que se han enfrentado a un mundo cada vez más incierto e inseguro que en décadas anteriores, producto de importantes transformaciones económicas, tecnológicas, políticas y culturales, que han modificado la forma en que se organiza la sociedad (Beck, 1998, citado en INJUV, 2012).

De esta forma, *Exprésafe* busca responder a la diversidad juvenil, proponiendo innovaciones didácticas que canalicen su formación mediante códigos que les son propios, presentes en la cultura juvenil, buscando en sus particulares lenguaje, una oportunidad para la formación de la dimensión trascendente.

A modo de síntesis, se puede señalar que, mediante esta experiencia de intervención didáctica –*Exprésafe*– se intenta volcar la mirada de la gestión del colegio a la clase de Religión, mostrando así cómo ésta requiere de recursos y nuevas dinámicas para que adquiera sentido y relevancia entre las demás asignaturas del currículum, pues desde ella se plantea una identidad institucional y se contribuye a la consolidación de los saberes conceptuales y actitudinales que iluminarán los demás saberes científicos adquiridos en las otras áreas.

Se busca plantear didáctica de la educación religiosa que favorece el logro de los aprendizajes fundados en la Sagrada Escritura y en el uso de las TICs, siendo un aporte metodológico, en cuanto a que se les abrirá a los estudiantes un mundo de novedades y certezas, que les permitirá abordar el fenómeno religioso con mayor amplitud, libertad e identidad, pues el acercamiento se realizará a partir de los signos e imágenes a los cuales ellos, como nativos digitales, están acostumbrados a utilizar.

El documento se estructura de la siguiente manera: se presentará un apartado con los principales referentes teóricos conceptuales que sustentan la propuesta. Posteriormente, se presenta el diseño de *Exprésafe*, seguido de un apartado donde se da cuenta de la experiencia

piloto de implementación y sus aprendizajes, para cerrar el artículo con un apartado de reflexiones finales.

ANTECEDENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES. FUNDAMENTOS DE *EXPRÉSAFE*

Los principales fundamentos teóricos que sustentan la propuesta de innovación didáctica *Exprésafe* han sido agrupados en dos ejes: la Pedagogía de Jesús, donde se reconocerán los recursos comunicacionales utilizados por el Maestro para enseñar la Buena Noticia e invitar a construir el Reino de Dios; y, por otra parte, las TICs y educación religiosa, abordando cómo las tecnologías han entrado al campo educativo y han prolongado la acción religiosa en la actualidad.

La Pedagogía de Jesús: modelo pedagógico para *Exprésafe*

La fe requiere de un lenguaje para ser expresada. La enseñanza religiosa escolar también supone, para cumplir su misión de educar la fe, una pedagogía divina inspiradora, como es el caso de la Pedagogía de Dios y la Pedagogía de Jesús, la cual se enriquece con los valiosos aportes de las ciencias de la educación. “Por pedagogía divina entendemos aquella forma histórica que Dios ha seguido a lo largo del tiempo para darse a conocer, manifestar su proyecto liberador y llegar al encuentro con la humanidad” (Gutiérrez, 2012, p. 139). Esta pedagogía nos presenta a Dios como un Padre misericordioso y un maestro que educa sabiamente, situación que se plasma en *Exprésafe* recogiendo los elementos de la cultura juvenil y de la revelación de Dios en la historia de cada persona y de la sociedad a través de las redes sociales. También ayudando al joven a comprender que la plenitud de la revelación de Dios se da en Jesús, Palabra de Dios que se hace persona a un nivel humano e histórico. Jesús continúa la pedagogía manifestada por su Padre en el Antiguo Testamento, la cual se constata activamente en los evangelios. Estos son palabra eficaz para los jóvenes de hoy y

son necesarios de relevar a través de los recursos que para ellos son significativos, en este caso las redes sociales.

Este contexto, para muchos educadores de la fe, se presenta como un problema difícil de abordar. Sin embargo, desde la propuesta de *Exprésafe*, es una oportunidad para encarnar la pedagogía de Jesús, relevando los aspectos fundamentales de su mensaje y acción, tal como se señala en el Directorio General para la Catequesis (1997). Este texto señala algunos rasgos propios de la Pedagogía de Jesús, que son claves para la práctica docente en el área de la educación religiosa, tales como: la acogida del otro, en especial del pobre, del pequeño, del pecador, como persona amada y buscada por Dios; el anuncio genuino del Reino de Dios como buena noticia de la verdad y de la misericordia del Padre; un estilo de amor tierno y fuerte que libera del mal y promueve la vida; la invitación apremiante a un modo de vivir sostenido por la fe en Dios, la esperanza en el Reino y la caridad hacia el prójimo; el empleo de todos los recursos propios de la comunicación interpersonal como la palabra, el silencio, la metáfora, la imagen, el ejemplo, y otros tantos signos, como era habitual en los profetas bíblicos.

En definitiva, a través de *Exprésafe* los estudiantes desarrollarán actividades pedagógicas que les abrirán los oídos, el corazón y las manos a una nueva experiencia de encuentro con Dios y consigo mismos, permitiendo que avancen con paso seguro a una vida de esperanza.

Estos aspectos siguen los lineamientos propuestos por Gutiérrez (2012) donde se trabajan, conectando al joven consigo mismo, con la realidad actual y con Jesucristo a través de las redes sociales, por medio de procesos pedagógicos intencionados, claros y pertinentes que favorecen el reconocimiento de Dios en la historia personal y social.

Para profundizar la Pedagogía de Jesús, Gutiérrez (2012) propone: la atención y respeto a las personas expresado por el Maestro, que se funda en la valoración de la dignidad humana, que defiende en sus encuentros y diálogos, con un mensaje exigente que no pierde de vista a sus interlocutores, pues confía en su capacidad de superación.

Respetar el ritmo que cada uno tiene para llegar a la madurez de su fe, por lo cual no ejerce imposición.

En la Pedagogía de Jesús se pueden distinguir tres etapas: la kerigmática, que considera al hombre en situación como punto de partida para el anuncio de Jesús, quien plantea cuestionamientos profundos y llama a la conversión; la segunda etapa es la comunitaria, en donde se advierte que la fe debe crecer e integrarse a una comunidad eclesial, cuyo centro es la Palabra de Dios y en donde se aspira a vivir en fraternidad y comunión; la tercera etapa es la misionera, que propone la adhesión a Cristo y a través de la cual se participa siendo testigo, prestando un servicio y construyendo el Reino de Dios en la sociedad (Gómez, s/f). Estos aspectos se asumen en *Exprésafe* en el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de la acción pedagógica, quienes se reconocen a sí mismos estableciendo relaciones con sus pares, con Jesucristo y con la sociedad a través del recorrido por las diferentes etapas del itinerario que se propone para el descubrimiento y desarrollo de la espiritualidad.

Como docentes de la enseñanza religiosa, es importante reconocer aquellos elementos educativos utilizados por Jesús, pues permiten mirar la práctica pedagógica y actualizarla desde esta pedagogía divina, para que no se pierda en el sistema educativo la centralidad del sujeto, su realidad y los nuevos lenguajes existentes a partir de la cultura de las nuevas tecnologías. Los jóvenes actualmente tienen un lenguaje y una forma de relacionarse, de generar lazos y vínculo con el otro de manera virtual, presentes en las redes sociales. Es a través de las tecnologías de la información y la comunicación que en *Exprésafe* se fortalece la dimensión comunitaria, a través de la generación de comunidades virtuales que se vinculan, interactúan e intervienen en la transformación de su espacio educativo y social.

Tecnologías de la información y la comunicación (TICs): recursos al servicio de *Exprésafe*

La propuesta *Exprésafe* hace uso de los recursos que las TICs proveen para apoyar procesos de aprendizajes. “Las tecnologías de la información

y la comunicación (TICs) son aquellas herramientas, programas y soportes tecnológicos que tratan, administran, transmiten y comparten la información. Internet, la informática y las telecomunicaciones son las TIC más extendidas, aunque durante su evolución y crecimiento están surgiendo cada vez más modelos” (Juárez, Mengual, Vercher y Peydró, 2013, p. 3).

Considerando los aportes de la teología de la acción que tiene como intencionalidad última la transformación liberadora de la historia y la búsqueda de la renovación de la práctica creyente de la comunidad, centrando su mirada en la acción humana, se sostiene que los contextos sociales, históricos y culturales, pueden leerse a la luz de los valores del Evangelio que promueven la justicia, la solidaridad y el amor (Peresson, 2006, citado en Rosero, 2001) y desde ese prisma se observarán las TICs.

De esta forma, las TICs pueden ser recursos dinamizadores de la fe para los jóvenes, al fomentar actitudes comprometidas a nivel individual y colectiva para que la experiencia de Dios no se guarde en la intimidad, sino que impulse nuevos estilos de vida, ligados a las necesidades sociales, la conciencia crítica, la observación y denuncia de aquellas realidades de exclusión presentes en la sociedad (Rosero, 2011).

Los jóvenes pueden encontrar en los espacios informáticos nuevas posibilidades de encuentro con Dios, donde puedan ser, crear, expresarse, difundir e intercambiar ideas y proyectos vinculados a la acción social. En estos procesos las TICs actúan como mediadoras para facilitar la promoción de posturas incluyentes y solidarias, acorde a la buena noticia del Evangelio.

De esta forma, como se ha señalado anteriormente, las tecnologías amplían y enriquecen las didácticas al servicio de la educación religiosa escolar, sin perder los referentes que muestran que toda experiencia religiosa nace del encuentro personal con Dios, a quien se le expresa con gestos simbólicos y acciones de vida, la adhesión y apertura, actitudes que habitualmente eran compartidas en contextos familiares, pero que con el auge de las tecnologías de la información,

se han movilizado a otros espacios como las redes sociales, que son lugares propicios para que los jóvenes compartan su experiencia de Dios, tal como comparten experiencias amorosas o de amistad; quizás no sean vivencias explícitas, pero sí con un profundo contenido de valores evangélicos (Rosero, 2011).

En relación a las TICs que serán aplicadas en *Exprésafe*, las unidades de clases incluyen clases presenciales junto con las actividades de *e-learning*. En esta modalidad el profesor no deja su rol tradicional y utiliza los beneficios del material didáctico que la informática aporta para su labor, especialmente en dos frentes: como tutor *online* y como educador tradicional. Es así como se configura un proceso de enseñanza mixta.

Las aplicaciones *b-learning* de *Exprésafe* asumen como ventajas el trabajo autónomo del estudiante, la reducción de costos en las instalaciones y desplazamientos, la eliminación de barreras espaciales, la flexibilidad temporal, la aplicación de los conocimientos, la interacción física, facilita el establecimiento de vínculos (*networking*) y ofrece la posibilidad de realizar actividades algo más complicadas de realizar de manera puramente virtual (Juárez et. al., 2013).

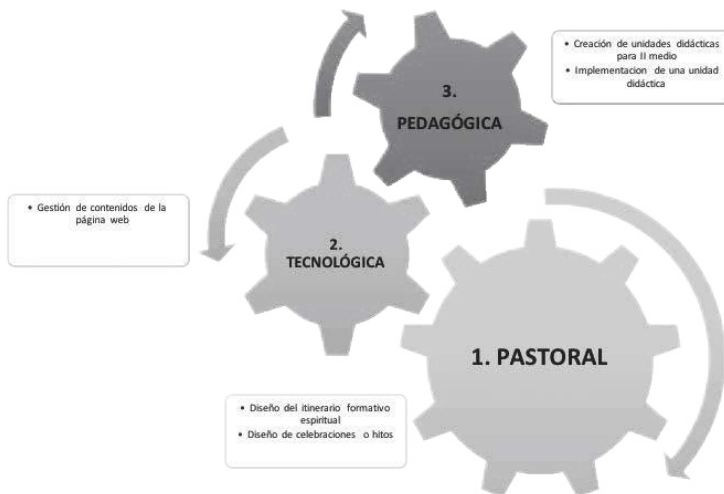
La propuesta *Exprésafe* responde a una innovación didáctica que ha estimado la utilización de la modalidad *b-learning*, pues se quiere enriquecer la educación religiosa con la presencia orientadora del profesor y con ello el afianzamiento del ser comunitario de los estudiantes, a partir de lo cual se puede crear un espacio propicio para compartir la experiencia religiosa, con los lenguajes que el hombre en situación utiliza. A continuación, se dará cuenta de los principales elementos del diseño *Exprésafe* y de aspectos clave de su implementación en versión piloto.

***Exprésafe*: propuesta de innovación pedagógica al servicio de la clase de Religión**

Exprésafe –tal como ha sido enunciado– corresponde a una propuesta de itinerario formativo espiritual para los estudiantes de Enseñanza Media a partir de la Sagrada Escritura. Su diseño implicó crear una

página web e insertar contenidos con el propio itinerario espiritual *b-learning* para el desarrollo de la dimensión trascendente de los estudiantes; diseñar una unidad didáctica de Religión para los jóvenes e implementarla a través del uso de la plataforma digital y las redes sociales. Esta innovación se ha diseñado desde una secuencia circular, constituida por tres ejes: pastoral, tecnológico y pedagógico, donde el movimiento de cada parte hace sinergia con las demás.

Gráfica N°1
Ejes del diseño de *Exprésafe*



A continuación, se desarrolla una breve descripción de cada eje considerando los ajustes realizados luego de implementar la experiencia piloto.

a) *Primera etapa: eje pastoral*

La primera etapa está vinculada al eje pastoral, y corresponde a los lineamientos de tipo espiritual emanados desde la Sagrada Escritura que orientarán todas las actividades dispuestas para el itinerario de formación espiritual *b-learning*.

Para intencionalizar este itinerario desde la Sagrada Escritura se definió en primer lugar el texto bíblico de Marcos 7, 31-37 que trata de un encuentro entre un sordomudo y Jesús, quien, tocándolo y pronunciando la palabra *Effetá*, obró en él el milagro de oír y hablar. Desde este texto bíblico se rescató el concepto de *Effetá*, cuyo significado es ábrete, que a su vez expresa una invitación constante a los estudiantes a profundizar su propia experiencia religiosa y a movilizarlos espiritualmente para abrirse al misterio de la trascendencia.

Una vez que se tuvo el texto bíblico orientador, se definieron las habilidades a trabajar con los estudiantes de Enseñanza Media de manera diferenciada para cada grado, quedando establecidas de la siguiente manera: Primero Medio: conocer; Segundo Medio: relacionarse; Tercero Medio: servir y Cuarto Medio: proyectarse. Dichas habilidades serán trabajadas y profundizadas a través del uso de las TICs, las cuales serán explicadas más adelante en el eje tecnología.

De manera complementaria se determinaron los hitos o celebraciones comunitarias que permitirán consolidar la progresión de las habilidades propuestas y el paso a las siguientes etapas. Las celebraciones que recogerán las experiencias personales y de curso son:

- Para Primero Medio: “Abrir los oídos” para escuchar la propuesta que trae Jesús, que no sólo es captada por el intelecto, sino también por el corazón. Novedad única que es escuchada desde la diversidad de los estudiantes que se encuentran en el aula. Por ello, el signo de esta celebración son las notas musicales que, unidas entre sí, ofrecen una melodía hermosa, lo cual genera el movimiento a la siguiente etapa.

- Para Segundo Medio: “Abrir el corazón”. Esta celebración está orientada a lo relacional, a descubrir la importancia de la presencia del otro para formar comunidad. Su signo es un corazón.
- Para Tercero Medio: “Abrir las manos”. Esta celebración se pensó para recoger las reflexiones en torno al servicio realizado durante el año. El signo de dicha etapa es una mano extendida.
- Para Cuarto Medio: se cierra el ciclo con la propuesta celebrativa “Abrirse a la vida”, en donde se enfatiza la misión de cada uno en el mundo y la vivencia profunda de los valores, los cuales fundamentarán el proyecto de vida de cada estudiante.

En la etapa pastoral se busca el desarrollo de la dimensión trascendente de los estudiantes, considerando sus necesidades y experiencias vitales más profundas. Es la etapa que busca generar cercanía y adhesión al proyecto que ofrece Jesús.

La siguiente gráfica muestra el itinerario y cada una de sus etapas:

Gráfica N°2
Itinerario formativo *Expresafe* para Enseñanza Media

PANORAMA GENERAL DEL ITINERARIO FORMATIVO ESPIRITUAL "EFFETÁ"			
TEXTO BÍBLICO: "EFFETÁ" (MG 7, 31-37)			
I MEDIO Google Web (búsqueda) kerigma	II MEDIO Redes sociales (Conceito) koinonia	III MEDIO Productos tecnológicos (Compartelo) Diaconía	IV MEDIO Evangelización (Siguelo) Liturgia
"Y ustedes quien dicen que soy yo" (Lc. 9, 18)	"Tengan un solo corazón" (Heb 4,32)	"Hagan lo que el les diga" (Jn 2, 5)	"El espíritu está sobre mí" (Is.61, 1)
UNIDAD 1 ¿Quién soy yo?	UNIDAD 1 Nuestra Comunidad ¿quiénes somos?	UNIDAD 1 Una boda en Caná de Galilea: Participamos de nuestro entorno.	UNIDAD 1 El regalo del Espíritu: mis dones y talentos.
UNIDAD 2 Las preguntas del ser humano y el panorama de las respuestas.	UNIDAD 2 Nuestra Comunidad: Unidos en el pensamiento	UNIDAD 2 Me les queda virco: problemas sociales de nuestro entorno.	UNIDAD 2 La buena noticia en el mundo
UNIDAD 3 Jesús Histórico: ¿Quién dice que soy?	UNIDAD 3 Nuestra Comunidad: Unidos en los sentimientos	UNIDAD 3 Hagan lo que el les diga: propuesta de servicio al estilo de Jesús. (proyecto)	UNIDAD 3 Un mundo con corazón desgarrado
UNIDAD 4 Jesús en la Sagrada Escritura	UNIDAD 4 Nuestra Comunidad se consolida en al compartir	UNIDAD 4 Llenen los cuácharos de agua: nuestro servicio como acción transformadora. (ejecutar proyecto de servicio)	UNIDAD 4 Protagonistas de la transformación
UNIDAD 5 Jesús maestro	UNIDAD 5 Los desafíos de pertenecer a una comunidad global.	UNIDAD 5 Has servido el de mejor calidad: nuestro servicio es un testimonio (elaborar producto tecnológico)	UNIDAD 5 Decido desde mi vocación
UNIDAD 6 Mi profesión de fe	UNIDAD 6 Nuestra Comunidad da testimonio	UNIDAD 6 Nuestro servicio como encuentro con los otros.	UNIDAD 6 Dejando huella
CELEBRACIÓN ABRIR LOS OÍDOS Notas musicales	CELEBRACIÓN ABRIR EL CORAZÓN Corazón con nudos	CELEBRACIÓN ABRIR LAS MANOS Manos	CELEBRACIÓN ABRIRSE A LA VIDA Pie-sandalias

b) Segunda etapa: eje tecnológico

El segundo eje de carácter tecnológico rescata, por un lado, el nuevo lenguaje gramatical e icónico utilizado por los estudiantes y, por otro, reconocer en los espacios virtuales nuevos escenarios de encuentro con Jesús.

Esta etapa consiste en definir las plataformas tecnológicas que los estudiantes utilizaran para acercarse a los distintos contenidos y experiencias propuestos por el itinerario formativo. El diseño de la innovación consideró:

- Primero Medio: utilización de buscadores de información y páginas web que permitan la adquisición de nuevos conocimientos para confrontarlos con aquellos que provienen de la experiencia religiosa personal.
- Segundo Medio: se trabaja la habilidad de relacionarse, por lo cual se escogió el uso de las redes sociales, pues a través de ellas es posible trabajar la identidad de los estudiantes y el llamado a formar una comunidad más justa y fraterna.
- Tercero Medio: se opta por diferentes plataformas tecnológicas para la creación de videos, comics digitales de concientización, póster, entre otros, para que los estudiantes den a conocer sus experiencias de servicio a la comunidad.
- Cuarto Medio: los estudiantes podrán hacerse presentes en el mundo digital a través de la evangelización en red, que consiste en marcar presencia dentro del espacio virtual a partir de la buena noticia de Jesús.

El itinerario formativo espiritual es acompañado por una página web que permite la formación *b-learning* de los estudiantes. A través de ella, los estudiantes desarrollarán actividades pedagógicas que les abrirán los oídos, el corazón y las manos a una nueva experiencia de encuentro con Dios y consigo mismos, permitiendo que avancen con paso seguro a una vida de esperanza. Los docentes, por su parte, encontrarán los materiales didácticos necesarios para dar vida el itinerario.

El diseño de la web implicó la creación de *banners* y espacios que serían completados con el material que se utilizaría en la intervención y

que sería digitalizado. Entre dichos contenidos se cuenta: el panorama general del itinerario, la planificación de unidad y clase a clase para los estudiantes de Segundo Medio, los recursos para el docente y el estudiante, entre otros.

Gráfica N°3
Captura de pantalla de página web *Exprésafe*



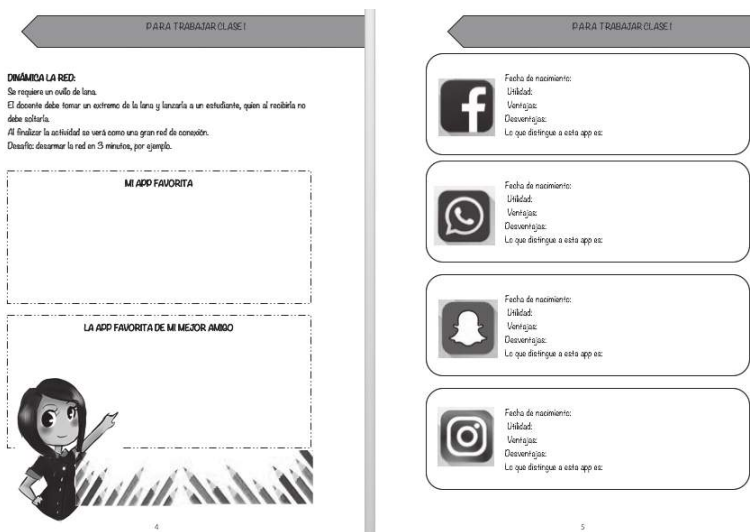
Gráfica N°4
Logo página web *Exprésafe*



La experiencia piloto fue realizada con Segundo Medio, donde se debía desarrollar la habilidad de relacionarse. Para ello se hizo uso de las redes sociales, como *WhatsApp*, *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*. Así, a través de las diversas actividades planteadas, se pudo constatar el potencial icónico de los estudiantes, al llevar la idea a la imagen en dichas plataformas.

En el material generado, denominado *Cuaderno del Estudiante*, se puede encontrar en detalle la forma en que los jóvenes se involucran en la actividad.

Gráfica N°5
Fragmento de cuaderno del estudiante



A partir de lo anterior, se puede señalar que el eje tecnológico es el encargado de articular la etapa pastoral con la pedagógica, pues

recoge los lenguajes de los estudiantes, sus necesidades y espacios sociales virtuales donde se vinculan desde lo que son.

c) *Tercera etapa: eje pedagógico*

Entendiendo que el eje tecnológico articula la dimensión pastoral y pedagógica, se revisará este último para descubrir cómo se ha expresado dentro del proyecto, pues es en el aula donde la intervención se concretiza mediante la didáctica que acerca los contenidos a los estudiantes.

Cada curso de la Enseñanza Media tiene seis unidades temáticas y su correspondiente hito de cierre de año, como fue explicado anteriormente.

En la experiencia piloto con Segundo Medio, las seis unidades fueron organizadas a partir del texto bíblico “Tenían un solo corazón” (Hch. 4, 32), quedando de esta manera:

- Unidad 1 “Nuestra Comunidad ¿quiénes somos?”
- Unidad 2 “Nuestra Comunidad: Unidos en el pensamiento”
- Unidad 3 “Nuestra Comunidad: Unidos en los sentimientos”
- Unidad 4 “Nuestra Comunidad se consolida en el compartir”
- Unidad 5 “Los desafíos de pertenecer a una comunidad global”
- Unidad 6 “Nuestra Comunidad da testimonio”.

En la experiencia piloto se aplicó la unidad 1, “Nuestra Comunidad ¿quiénes somos?”, cuyo objetivo era reconocer los elementos unificadores e identitarios que otorgan a la comunidad-curso un valor particular a través del uso de las redes sociales; para ello se contó con cinco clases.

Las habilidades a trabajar durante las sesiones fueron identificar, organizar, comunicar, expresar y crear. Mientras que las actitudes a desplegar estaban vinculadas a la proactividad, responsabilidad, respeto e innovación.

Imágenes N°1
Evidencia fotográfica de piloto *Exprésate*



Cada sesión se estructuró con un inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se rescataban los aprendizajes previos de los estudiantes respecto de los contenidos a tratar y, a través de imágenes o dinámicas, acordes a la edad de los destinatarios, se abrían los espacios para presentar nuevas temáticas y conceptos. El desarrollo de las clases se realizó mediante el uso de presentaciones *power point*, así como también a través de trabajos grupales y personales, en los cuales se utilizaban las redes o plataformas digitales. Los cierres de las clases enfatizaban la consolidación de aprendizajes, los conceptos claves o bien compromisos de vida que hacían que lo aprendido no sólo quedara en el aula, sino también, que se experimentara en el quehacer cotidiano.

Las planificaciones y recursos de apoyos están disponibles en el documento *Cuaderno del docente*.

Gráfica N°6
Fragmento de *Cuaderno del docente*



EVALUACIÓN PERFIL FACEBOOK

UNIDAD I

"Nuestra comunidad ¿Quiénes somos?"

NOMBRE DEL ALUMNO _____ CURSO: _____

FECHA DE REVISIÓN: ___/___/___

PUNTAJE IDEAL: 20 PUNTOS

OBJETIVOS APRENDIZAJE: Describen como las plataformas sociales les permiten estar "visibles" en la red. Identifican sus características personales y las expresan a través de dos plataformas sociales.			
OBJETIVO DE APRENDIZAJE TRANSVERSAL: Reconocimiento de la finitud humana y conocimiento y reflexión sobre su dimensión religiosa.			
INDICADORES	LOGRADO (2 PUNTOS)	MEDIANAMENTE LOGRADO (1 PUNTO)	NO LOGRADO (0 PUNTO)
1. Su perfil tiene foto personal u otra de acuerdo a sus intereses.			
2. Su perfil tiene foto de portada llamativa y coherente.			
3. Completa los datos personales: trabajo y país.			
4. Redacta tres estados en donde "visibiliza" su esencia.			
5. Dos estados los completa con su foto y nombre.			
6. Solicita a otro compañero participe con un comentario en su perfil.			
7. Completa la sección "amigos" con seis fotos reales o de famosos.			
8. Completa la sección "Me gusta" con seis imágenes vinculadas a sus intereses.			
9. Presenta materiales solicitados para trabajar durante la clase.			
10. Entrega oportunamente el trabajo a la profesora.			
PUNTAJE TOTAL			
NOTA			



d) Cuarta etapa: creación de material de apoyo a la docencia

Para implementar esta intervención, se gestionó y activó una página web y se crearon materiales idóneos a la Unidad número uno del Segundo Medio –curso en que se piloteó la experiencia–, destacando la Guía para el docente y el Cuaderno del estudiante.

La *Guía para el Docente* contiene los fundamentos del itinerario formativo espiritual, la planificación de la unidad uno y las planificaciones clase a clase de la misma, luego aporta recursos para trabajar con los estudiantes, además del *Guión de la celebración* del hito “Abrir el corazón”. Se agrega una pauta para evaluar la creación de un perfil de Facebook y se ofrece un espacio para que los docentes escriban sus reflexiones pedagógicas, que enriquecerán aún más sus prácticas futuras.

Gráfica N°7
Fragmento de *Cuaderno del docente*



El *Cuaderno del estudiante* contiene, al igual que el anterior, los fundamentos del itinerario formativo espiritual y el panorama general del proceso. Luego, se presentan las fichas de trabajo por clase, el hito “Abrir el corazón” y una pauta de evaluación del perfil de Facebook. Además, se incluye un apartado para las reflexiones personales y los recuerdos del año más significativos en la historia de reconocimiento de la propia experiencia religiosa.

Gráfica N°8
Fragmento de *Cuaderno del estudiante*



Aprendizajes asociados a la implementación piloto innovación pedagógica *Exprésafe*

El desarrollo de la experiencia piloto aportó interesantes áreas de aprendizajes que puede ser de utilidad para quienes contemplan la

implementación de este itinerario formativo o de otro de similares características²⁰.

a) *Potencialidades de la TICs en la formación de jóvenes*

Si bien se parte del supuesto que las tecnologías no podrían reemplazar el contacto y diálogo presencial entre las personas, durante la implementación del piloto se pudo constatar que los estudiantes tienen un deseo profundo de visibilidad, lo cual manifiestan de manera explícita a través de las redes sociales con sus comentarios, fotos y contenidos compartidos, que expresan la necesidad de ser vistos, amados y seguidos. Los estudiantes participantes tienen una doble visión de sus pares: la presencial y la que observan en las redes sociales. A la primera la denominan “sin filtro”, mientras que la segunda tiene la capacidad de mostrar aquello oculto del otro, pero que se tiene en potencia, conciliando ambas imágenes. Es importante considerar esta sensibilidad en la implementación y encausarla formativamente por parte de los profesores.

b) *Relevar las necesidades de formación en los jóvenes*

Durante la experiencia piloto se pudo corroborar la necesidad de trabajar de manera sistemática el autoconocimiento y las habilidades blandas entre los estudiantes, ya que eso les permite desarrollar trabajos en grupo, así como también enfrentar sus dificultades personales. Formar comunidad con los jóvenes supone caminar con paso lento para esperar el despertar religioso de cada uno, encontrando en las tecnologías un nuevo espacio, resignificando en ello la propia tarea docente.

20 El itinerario presentado y los resultados de la experiencia piloto -a juicio de las autoras- son antecedentes suficientes para garantizar su replicabilidad en otros contextos. Sin embargo, la divulgación de este material tiene potencialidades en la inserción de innovaciones didácticas, considerándose una guía y apoyo para profesores y agentes pastorales que estén trabajando con jóvenes secundarios, pudiendo rescatarse los aprendizajes de la experiencia piloto.

Relacionado a estas necesidades formativas, se reconoce que es necesario favorecer los sanos niveles de autoestima en los jóvenes, cuya identidad se va forjando con los aportes de sus pares. En la búsqueda de vincular a los estudiantes con su medio social y cultural, se propuso el trabajo con las redes sociales a través de las cuales también podrían tener una experiencia religiosa y desarrollar su dimensión trascendente a través del encuentro con el otro.

c) *Ajustes al diseño de la innovación pedagógica*

Durante la implementación de la experiencia piloto se trabajó con recursos propios de la evaluación concurrente, que va iluminando ajustes sobre la marcha que favorecen la mejora de la implementación. Particularmente en esta experiencia, los principales ajustes versaron sobre:

- Modificaciones realizadas al diseño original, las que están relacionadas en primer lugar, con el tipo de modalidad de formación utilizada para experimentar el itinerario formativo espiritual, ya que en un principio se consideró una modalidad *e-learning*; sin embargo, las condiciones técnicas del establecimiento no permitían aquello. Además, la necesidad de guiar y retroalimentar a los estudiantes en sus aprendizajes en el ámbito espiritual, hacen que la figura del profesor como facilitador adquiera importancia en el aula y en la plataforma digital. Por lo tanto, se decidió por utilizar una plataforma *b-learning*, que combina la formación *on line* con la presencial, más aún si la dinámica de la unidad tratada con los alumnos hacía referencia a formar comunidad y reconocer lo propio de cada uno y aquello que los unía para formar el curso que son.
- Ajustes asociados a la extensión y profundidad de algunas actividades realizadas en clases vinculadas a la reflexión, el debate y diálogo. El diseño original enfatizaba actividades de tipo cognoscitivas para los jóvenes, sin embargo, la dinámica del curso en el cual se

realizó la intervención piloto supuso la activación de estrategias que uniesen lo intelectual, comportamental y actitudinal de manera más explícita, pues aquello podría potenciar aún más el tipo de participación de los estudiantes.

d) *La importancia de las condiciones de implementación*

Durante la implementación se presentaron elementos asociados a facilitar el proceso de intervención didáctica innovadora. Entre ellos se puede destacar la disposición por parte del equipo directivo de la escuela, permitiendo acceder a todos los recursos e información necesaria, mostrándose interesados por consolidar el espacio de la clase de Religión donde estas estrategias favorecieran el desarrollo espiritual de los estudiantes.

La Jefatura Técnica del establecimiento estuvo dispuesta a flexibilizar la planificación anual e implementar la unidad piloto del itinerario formativo espiritual, respaldando con ello los objetivos de aprendizaje diseñados, las planificaciones y evaluaciones.

Por su parte, la participación y compromiso de los estudiantes con la intervención, a través de su asistencia y realización de actividades, incentivó a que durante este proyecto se prepararan materiales y recursos apropiados a ellos y sus intereses en diferentes formatos: papel y digital, lo que permitió su acceso a ellos no sólo en el aula, sino también fuera de ella.

También se presentaron elementos propios de las condiciones de implementación que dificultaron su desarrollo, entre estos: un período en que los soportes tecnológicos y operativos del establecimiento comenzaron a ser actualizados e interrumpidos, pues se estaban modificando las líneas de distribución de internet a fibra óptica, para así asegurar el buen uso de los recursos dispuestos en el aula para ello. Esto generaba interrupciones en la presentación de videos o en la conexión, por lo cual se optó por entregar los materiales que se verían en la plataforma web en formato papel.

Por su parte, levantar una web supone habilidades y competencias específicas que se deben trabajar con dedicación y asesoría de otros,

por lo cual el avance en la misma supuso depender de terceros, cuyo tiempo era más bien acotado, y en quienes las perspectivas de diseño estaban orientadas más bien a un público adulto y no juvenil, demandando adicionalmente a la docente a cargo.

e) *Logros no esperados de la experiencia piloto*

Uno de los logros no esperado fue el involucramiento activo de otros actores de la escuela. Por ejemplo, el Profesor de Artes y Tecnología del colegio apoyó el proyecto confeccionando los íconos de las redes sociales, “me gusta” y “emojis” en tamaño grande para el trabajo en aula; un ingeniero en informática dispuso sus conocimientos aclarando aspectos de creación de una página web y un ilustrador de imágenes católicas extranjero, al compartirle la idea del proyecto, también quiso sumarse con el diseño del logo para la página web.

La experiencia del Segundo Medio –donde se realizó el piloto– trascendió la sala de clases, pues alumnos y profesores que visitaban el aula veían expuestos los trabajos realizados y se interesaban, consultando de qué se trataba. Algunos profesores que visibilizaron el proyecto se mostraron interesados en ampliar la implementación del proyecto a otros cursos, especialmente complementando la dinámica de orientación.

En definitiva, el mayor logro de esta intervención es que los estudiantes lograron reflexionar en torno al cómo forman comunidad, tanto en el curso como a través de las redes sociales que promueven; y desde la visión cristiana y pedagógica, la conformación de una comunidad global, democrática y fraterna.

Reflexiones finales

A partir del diseño e implementación del piloto de *Exprésafe* es posible establecer algunas reflexiones finales, que más que concluir respecto a la intervención didáctica deja abiertas nuevas preguntas y desafíos para la educación religiosa, particularmente para la reflexión y mejora de la clase de Religión enfocada en jóvenes.

Una primera reflexión apunta a destacar que uno de los principales aprendizajes de esta propuesta fue descubrir que todo itinerario pastoral debe estructurarse a partir de una triple fidelidad: a Dios, al hombre y a la Iglesia. Esta triada posibilita el diálogo fe, vida, cultura y la comunión entre los creyentes y el Trascendente. Este abordaje implica ampliar la mirada respecto al significado e impacto del hecho religioso en la vida de los estudiantes y de toda la comunidad educativa. Así también, promueve el desafío de mejorar las prácticas educativas, compartiendo con otros docentes las experiencias positivas que pueden ser replicadas en otros contextos escolares, demostrando con ello que este tipo de proyecto puede ser útil para actualizar el modo en que la Iglesia Católica se acerca y acoge a quienes la buscan.

Una segunda reflexión se centra en las posibilidades de innovación docente y cómo ésta puede hacer de una acción sencilla, un acto rupturista que provoque cambios y aprendizajes significativos en los estudiantes. Esta experiencia supuso adentrarse en el dinámico mundo de las tecnologías y conocer nuevos conceptos, los que se aplicaron al área de la enseñanza religiosa escolar, constatando que los límites de la evangelización son desconocidos en los escenarios virtuales. En este contexto el profesor de Religión puede ver enriquecida su práctica a través del manejo de las TICs al servicio de su quehacer, pues puede consolidar en su vida y en el aula el diálogo entre fe y cultura, que promueve entre los estudiantes la visión de que la fe se puede razonar. Por su parte, que el profesor de Religión sea capaz de entregar a otros herramientas relacionadas con el conocimiento para generar transformación, indica que se puede renovar el desafío, inspirado en la doctrina social, de la iglesia, de humanizar y dignificar a las personas, no sólo desde una mirada asistencialista, sino, más bien, desde el compromiso vital con la propia vida.

Una tercera reflexión destaca las potencialidades de experiencias de esta naturaleza, donde la comunidad se contagia de motivación y se involucra, propiciando la innovación pedagógica y educativa, permitiendo articular contenidos y flexibilizar planificaciones, repercutiendo en procesos más amplios de mejora escolar.

Una cuarta reflexión se centra en comprender que toda intervención se enriquece con una evaluación concurrente que acompañe su diseño. Esto permite flexibilizar sus componentes y favorece la reflexión de la práctica docente.

Una quinta reflexión alude a prestar atención a las condiciones de implementación: voluntad política del establecimiento, apertura técnico pedagógica, recursos disponibles –especialmente tecnológicos– y la disposición de todos los involucrados puede hacer la diferencia en la efectividad de la implementación.

Los resultados de este diseño y experiencia piloto no se extinguen aquí, sino que pueden extenderse a otros usos en el marco del ejercicio profesional, tales como el desarrollo de perfiles docentes en el ámbito de la asignatura de Religión, que abarquen las necesidades socio educativas de hoy; considerar la experiencia con el medio, como nexo de trabajo interdisciplinario, especialmente con las áreas científicas, a fin de profundizar el diálogo entre ciencia y fe; considerar a la familia como primer educador del sentido religioso en los estudiantes y trabajar dicho vínculo para que la comunicación mejore, especialmente con los estudiantes adolescentes.

Esta experiencia de intervención se podría proyectar a través de la implementación de programas formativos solidarios, en proyectos de programación computacional con sentido social y comunitario, o bien, en la implementación de un itinerario formativo espiritual *b-learning* para estudiantes de Educación Parvularia y Educación Básica.

Finalmente, la ventaja de diseñar e implementar itinerarios formativos en que reconozcan las claves culturales de sus destinatarios –en este caso jóvenes– proyecta intervenciones exitosas que impacten genuinamente en el desarrollo espiritual de los jóvenes y les aporte a la construcción de un proyecto de vida cristiano y comprometido socialmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberich, E. (1992). *La catequesis en la Iglesia*. Madrid, España: CCS.

Araya, P. (2014). *Objetivos Generales de la educación chilena y la asignatura de religión*. Recuperado de: [http://www.vicariaeducacion.cl/profesoresreligion/images/img_noticias/02122014_324pm_547e03c15253c.pdf]

Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [on-line]*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>

Congregación para el Clero (1997). *Directorio General para la Catequesis*. Recuperado de: http://www.educacionsanbernardo.cl/catequesis/docs/directorio_general_catequesis.pdf

Gallego, M. (2010). Claves de la experiencia religiosa en Aparecida: un aporte para la Pastoral Juvenil. *Alteridad*. N° 2, Vol. 5, pp. 39-46.

Gómez, I. (s.f). *La Pedagogía de Jesús*. Santiago, Chile: Universidad Finis Terrae.

Gutiérrez, M. (2012). *Testigos y servidores de la Palabra. Manual de formación catequética*. Zipaquirá: Departamento de catequesis. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/91003493/Testigos-y-Servidores-de-La-Palabra-TEXTO-CORREGIDO>

Instituto Nacional de la Juventud. (2012). Encuesta Nacional de Juventud 2012. Recuperado de: http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf

Juárez, D., Mengual, A., Vercher, M. y Peydró, M. (2013). Las TIC en la formación on line. *Revista 3 Ciencias*, pp. 1-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817350.pdf>

Ministerio de Educación. República de Chile (2011). *Bases curriculares de primero a sexto. Objetivos Transversales*. Recuperado de: <https://viancep2012.files.wordpress.com/2012/01/objetivos-transversales-bases-curriculares-2012.pdf>

Ley N° 20. 370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de julio de 2009.

Rosero, C. (2011). *Vinculación entre la educación religiosa escolar y las tecnologías de la información y la comunicación* (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Santana, A. (2010). Personas jóvenes/estudiantes: El protagonismo juvenil en los procesos educativos. *Revista Observatorio de Juventud*, 26, pp. 47-57.

Torralba, F. (2010). *Inteligencia Espiritual*. Madrid, España: Plataforma actual.

Turpo Gebera, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 39. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/39>

Fecha de recepción: 2 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 6 de julio de 2018

BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ***A BRIEF HISTORY OF RELIGIOUS EDUCATION***

Enrique García Ahumada fsc²¹

Seminario Pontificio Mayor, Arzobispado de Santiago
Santiago, Chile

RESUMEN

Se describe la dimensión religiosa del ser humano creada en él por Dios al iluminar a cada uno cuando llega al mundo. Se explica cuándo hay educación religiosa en los seres humanos más primitivos. Se la describe en las grandes religiones antiguas. Se destaca la diferencia entre la educación religiosa en los demás pueblos, en la israelita y en la cristiana. Se señala la reciente renovación de la educación religiosa escolar católica.

PALABRAS CLAVE

Historia, educación, religión, monoteísmo, mistagogo.

ABSTRACT

The religious dimension created by God in human beings by illuminating them at birth is described. Religious education in the most primitive human beings is explained, and it is described in the great ancient religions. Emphasis is placed on the difference between religious education in other peoples, in the Israelite and in the Christian. Finally, the recent renewal of school religious education is pointed out.

KEY WORDS

History, education, religion, monotheism, mystagogue.

21 hnoenrique.garcia@lasalle.cl

LA DIMENSIÓN RELIGIOSA INICIAL DEL SER HUMANO

Educación religiosa es el perfeccionamiento de la dimensión religiosa existente en todo ser humano. Dice el Evangelio según San Juan: “En el principio existía la Palabra y la Palabra estaba junto a Dios y la Palabra era Dios... La Palabra era la luz verdadera que ilumina a todo hombre cuando viene a este mundo” (Jn 1, 1 y 9). Dios entabla relación con todo hombre. Así crea en él la dimensión religiosa. Él ilumina su inteligencia, aun en los hombres primitivos carentes de lenguaje hablado. Religión natural es la relación del hombre con Dios provocada por su constante iluminación interior. Si Dios recibe respuestas positivas surge la educación religiosa, inexistente sin aporte del hombre.

La desatención al prólogo del Evangelio de San Juan generó en una época el difundido error de suponer condenados todos los seres humanos que no supieron de Jesucristo. La edición de 1548 de la *Doctrina cristiana para instrucción e información de los indios por manera de historia* publicada por el obispo de México fray Juan de Zumárraga, O.F.M. y por fray Domingo de Betanzos, O.P. diciendo que fue “compuesta por el muy Reverendo Padre Fray Pedro de Córdoba... y por otros religiosos doctos de la misma orden”, les dice: “... los vuestros padres y abuelos que murieron en tiempos pasados... que no conocieron al nuestro gran Señor Dios, ni le creyeron, todos están en aquel lugar del infierno que hemos dicho” (Medina, 1987, folio XIII). Sin sacar esa atroz consecuencia, le da implícito fundamento el III Concilio de Lima de 1582-1583 en su Catecismo en sermones aprobado por el arzobispo Santo Toribio de Mogrovejo en 1584, vigente hasta el Concilio Plenario de América Latina de Roma en 1899, al afirmar la necesidad de creer en Jesucristo, bautizarse y ser fiel para salvarse: mandó predicar “que creyendo en él, y doliéndose de sus culpas, y recibiendo el santo Bautismo, y guardando la ley de Dios serían salvos” (III Concilio Provincial de Lima, *Tercero Catecismo*, p. 389). Esta concepción rigorista del principal redactor de los catecismos limenses José de Acosta, S.J.,

supone un Dios creador de miles de generaciones humanas en lugares no misionados para sólo condenarse.

Por otra parte, Dios se relaciona con todo ser humano respetando a cada uno su libertad. Si en una agrupación o pueblo predominan líderes culturales resistentes a lo sagrado, tal grupo puede carecer de religión mientras no predomine la tendencia religiosa. Hubo varios en América precristiana. Los mapuche encontrados por los españoles no tenían palabra para designar a Dios, ausente en su vocabulario publicado por el P. Luis de Valdivia (Valdivia, 1606). Según el dominico Juan Falcón, liberado después de catorce años cautivo de ellos, creían en un *gucub*, fuerza dañina causante de enfermedades y de muerte, de la cual buscaban protección por medios mágicos (Falcón 1614). Fray Reginaldo de Lizárraga, O.P., obispo de Imperial de 1600 a 1608, atestigua de ellos: “Entre estos hay hechiceros, que dan bocados para matarse los unos a los (otros), y dicen está en su mano llover o no. No adoran cosa alguna. Hablan con el demonio, a quien llaman Pilal. Dicen que le obedecen porque no les haga mal” (Lizárraga, pp. 103-104). Alonso de Ovalle menciona en un discurso paternal del cacique Luis Querobileun su creencia en una vida más allá de la muerte, al otro lado del mar, donde será preciso sembrar y cosechar (Ovalle p. 327). María del Carmen Montaner también afirma la carencia de religión en los mapuche prehispánicos (Montaner, pp. 242-291).

En Argentina, el P. Alonso Barzana, S.J. (1528-1598) escribió de los diaguitas del noroeste: “Acerca de la religión o culto de todas las naciones que pertenecen a la provincia del Tucumán no he hallado que tengan ídolos ningunos a quienes hayan adorado; hechiceros, sí, tienen y han tenido muchos, de los cuales algunos les hacían adorar al mismo demonio y siempre les aparecía negro y que les ponía temor... Lo que es cierto desta gente es que no conocieron Dios verdadero ni falso... ninguna cosa de religión o culto suyo es o cosa antigua o de algún fundamento”, y agregó sobre los calchaquíes: “Tampoco hallé en estos rastro de religión alguna” (Barzana en Bruno I, p. 64). El P. Martín Dobrizhoffer, S.J. (1717-1791) escribió de los abipones

del norte del río Bermejo: "... en todo el lenguaje de estos bárbaros, lenguaje por otra parte nada estéril, faltaba en absoluto una palabra que significase Dios o alguna forma de divinidad. Para catequizarlos fue menester tomar del castellano dicho vocablo" (Dobrizhoffer, 1784 en Bruno I, 50). De sus vecinos mocobíes de ambas riberas del Bermejo escribió Manuel Canelas, S.J. (1718-1773): "No hay costumbre suya que parezca rito ni palabra que indique Dios" (Canelas en Bruno I, p. 52).

LAS RELIGIONES MÁS ANTIGUAS

Manifestaciones religiosas de los Paleantrópidos

La creencia en una vida más allá de la muerte parece estar demostrada ya desde los tiempos más remotos por el uso del ocre rojo o hematites, sustitutivo ritual de la sangre, y, por ello mismo, "símbolo de la vida". La costumbre de espolvorear con ocre rojo los cadáveres está universalmente difundida, en el tiempo y en el espacio, desde Chuku-tien hasta las costas occidentales de Europa, en África hasta el Cabo de Buena Esperanza, en Australia, en Tasmania, en América hasta la Tierra de Fuego... Las sepulturas confirman la creencia en la vida más allá de la muerte indicada ya por la utilización del ocre rojo y aportan algunas precisiones complementarias: enterramientos orientados hacia el este, indicando la intención de solidarizar la suerte del alma con el curso del sol, cosa que implica la esperanza de un "renacimiento", es decir, en una existencia ulterior en el otro mundo, creencia en la continuidad de unas actividades específicas; existencia de un ritual funerario indicada por los objetos de adorno personal y los restos del banquete (Eliade, 1978, pp. 25-27).

La creencia en la vida ultraterrena no manifiesta ni niega relación de la persona con la divinidad, mientras ésta no esté expresada en signos.

El ideal del hombre religioso es, evidentemente, que todo lo que *hace* se desarrolle de una manera ritual o, dicho de otra manera, que

sea un *sacrificio*²². En toda sociedad arcaica o tradicional la obra de su vocación consiste para cada hombre en un sacrificio de esta especie. A este respecto, todo *acto* es apto para convertirse en acto *religioso*, del mismo modo que todo objeto cósmico es apto para convertirse en una hierofanía. Lo cual equivale a decir que cualquier instante puede insertarse en el gran tiempo y proyectar así al hombre en plena eternidad. La existencia humana se realiza simultáneamente en dos planos paralelos: el de lo temporal, del devenir, de la ilusión, y el de la eternidad, de la substancia, de la realidad (Eliade, 1972, p. 410).

De tiempos históricos, es decir, documentados, se conocen importantes religiones antiguas, algunas inicialmente monoteístas o al menos creyentes en un dios principal.

La religión en Mesopotamia

En la escritura de Sumer, la más antigua observada, hecha de trazos rectilíneos o cuñas, fáciles de grabar en arcilla, llamada por eso escritura cuneiforme, abundan variedad de temas: agrícolas, interpersonales, domésticos, comerciales, militares, artesanales, literarios y religiosos (Black, 2005). Los sumerios procedentes de India o de Asia Central invasores del sur de Mesopotamia en el cuarto milenio A.C. fundaron ciudades-estados con dioses tutelares representados por gobernantes a quienes se tributaban honores divinos, y con dioses estelares venerados desde torres escalonadas para la observación astronómica. An (cielo), dios del cielo, era dios principal del abundante panteón hasta por lo menos el 2500 A.C., sin conocerse sus atributos, entre muchos otros dioses de los agricultores, de los cazadores, de los pastores, de los nómades del desierto, con ceremonias populares donde supuestamente solo el monarca se comunicaba con las divinidades. Espíritus buenos y malos actuaban desde fuera en la vida humana, se temían castigos divinos por los pecados y se usaban amuletos

22 Eliade alude al significado original de la palabra sacrificio, derivada del latín *sacrum facere*, hacer sagrado, ajena al sufrimiento con que el lenguaje familiar la vincula. Una ofrenda puede ser gozosa y es sacrificio si es para Dios.

protectores. No había doctrina sobre vida postmortal. En la ciudad de Fara, hoy Suruppak, Sin, dios de la luna, señor del tiempo y de los meses lunares, era padre de Shamash. Este dios del sol y de la justicia, amparo de viudas y huérfanos, cuyos adoradores escribieron literatura sapiencial laudatoria del autodomínio y la misericordia con los necesitados y opuesta a la opresión a los débiles, al soborno a los jueces y a la impudicia con mujer ajena, similar en su proyección moral a la Alianza de Yahvé con los hebreos. Pero Ishtar, hija de Shamash, manifestada en nuestro planeta Venus, tenía culto obscuro con sacerdotisas dedicadas a la prostitución sacralizada. Los dioses Anu y Antu de Uruk, hoy Warka, se llamaron Zeus y Hera en la época helenística posterior a Alejandro Magno, que impuso la lengua griega o helena. El mayor poema anterior a Homero conservado, la epopeya de *Guilgamesh* en doce cantos, en su parte más antigua en idioma sumerio elaborada en cinco siglos, distinta del resto en el semita idioma acádico, conmueve con su aspiración a superar la muerte. La educación religiosa promovía virtudes.

La Religión en Egipto

Entre 3300 y 2900 A.C., durante reyes con capital en Tanis, se inventó la escritura en jeroglíficos. Entre 2900 y 2200 A.C., con capital en Menfis, el faraón monarca absoluto se consideraba encarnación del dios sol. Hacia 2600 A.C. se construyeron las pirámides de Keops, de su hermano y sucesor Kefren y de Miserino de la misma dinastía, creyendo que el cuerpo embalsamado permitía ser inmortal. La pirámide de Unis, último faraón de la V dinastía, hacia el 2400 A.C., contiene los *Textos de las Pirámides*, escritos para ayudar al faraón difunto a situarse entre los dioses y reunirse con su padre el dios supremo Ra, fuente de justicia. El *Libro de la salida al día*, o *Libro de los muertos*, usado en Tebas en papiros desde el comienzo del imperio nuevo hacia 1550 A.C. hasta el siglo I A.C., contiene sortilegios mágicos para influir sobre los dioses. El difunto, guiado por el dios Anubis ante la presencia del faraón divinizado Osiris, debía jurar que no había cometido ninguno de los 42 pecados de una lista, mediante la recitación

de un texto llamado Confesión Negativa. Su corazón se pesaba en una balanza de la diosa Maat, encarnación de la verdad y la justicia y, si revelaba sus pecados cometidos en vida, la bestia Devoradora lo mandaba a vivir en un cercano y poco placentero final. Si la balanza en equilibrio indicaba vida ejemplar, Anubis lo llevaba hasta Osiris y podría encontrar sitio en el más allá. Los egiptólogos difieren sobre en qué medida la Confesión Negativa representa una moral absoluta para progresar en la otra vida. Representa el código moral de la sociedad egipcia, no establecido por revelación divina. La reforma monoteísta de Amen-Hotep IV o Amenofis IV, autodenominado Aket-Atón o Iknatón (1370-1347 A.C.), fracasó por la oposición de los sacerdotes tebanos y del pueblo, esperanzado en la inmortalidad ligada al culto de Osiris, quien no la reservaba al faraón como decía este reformador. Al morir Osiris, rey inventor de la agricultura, el pueblo creyó que su alma había pasado al cuerpo de un buey, indispensable para trabajos agrarios, del que hicieron un dios llamado Apis. Debía tener en su cuerpo unas señales de colores que el pueblo creía naturales, pero hechas por sacerdotes. Lo cuidaban cuarenta días en Nilópolis antes de conducirlo por el río Nilo en nave engalanada a Menfis donde, aclamado por la multitud, los sacerdotes lo llevaban al sepulcro de Osiris. Años después lo sumergían en el Nilo con suntuoso funeral hasta que los sacerdotes encontraban sucesor, para regocijo popular proclamando: "Osiris ha resucitado". También la educación religiosa egipcia promovía virtudes.

El Hinduismo

Hacia el 2000 A.C., desde mesetas del Asia Central, llegaron hasta la región entre los ríos Indo y Ganges los autodenominados arios (hombres venerables), desplazando a los drávidas originarios. Allí en India la educación transmite el hinduismo, religión no única, carente de fundador y de autoridad central, basada en libros sagrados llamados *Vedas* (sabiduría) que transmiten monismo (todo es uno), monoteísmo, y panteísmo (todo es divino), la concepción cíclica del mundo y de la historia, la metempsicosis o transmigración de las almas,

la liberación definitiva del alma (*moksha*). Los textos de la primera revelación (*Samhitá*) son tres colecciones de *Vedas* escritos entre 1500 y 800 A.C.: 1) El *Rig-Veda* (sabiduría en himnos) de 1.028 himnos con unos 11.000 versículos divididos en 8 partes (*Ashtaká*) cada una con 10 *Adhiayas* subdivididas en *Anuwakas* de varios versículos. 2) El *Yajur-Veda* (sabiduría en ritos) ordena para el culto los himnos del *Rig-Veda*. 3) El *Soma-Veda* (sabiduría en cánticos) da indicaciones musicales al *Yajur-Veda* para el canto ritual. La religiosidad popular con actitud mágica o supersticiosa no aprobada por los brahmanes usa himnos védicos reunidos en el *Atharvaa-Veda*. Después del siglo VIII A.C. la segunda revelación también tiene tres colecciones: 4) *Brahmana* comenta y da rúbricas para los ritos. 5) *Aranyacá* (libros de la selva) comenta los *Vedas* para leer en soledad, simbolizada por la selva. 6) *Upanishad* (estar junto al maestro) son 140 tratados con enseñanzas para superar el solo ritualismo externo, de los que 10 resumen el hinduismo. El hinduismo tiende al monoteísmo con *Indra*, dios supremo del rayo y del trueno. Un himno presenta a *Brahma*, padre de los dioses, que con su palabra sagrada hizo brillar la luz dispersando las tinieblas, similar al prólogo de San Juan. La división en castas es de origen divino: *brahmanes* (sacerdotes), *kchatrias* o *ksatiyas* (guerreros), *vaisyas* (campesinos, artesanos y comerciantes) y *sudras* (pequeños comerciantes, labriegos, siervos). Los *parias* no tienen casta ni condición humana. En el siglo VIII A.C. la reflexión originó el hinduismo hoy clásico o brahmanismo llamado *Sanatana Dharma* (doctrina del desapego). En el dinamismo divino hay una trinidad: *Brahma* es el Uno trascendente al universo de lo múltiple, en quien se unen lo positivo armónico (*Visnú*) y la pasión negativa, destructora y fertilizante (*Siva*) a los que se asignan las tres castas superiores con sus propios templos. *Visnú* y *Siva* en sucesivos avatares se reencarnan en el mundo, *Visnú* para revelar el camino a la salvación y *Siva* para tentar y fortalecer contra la tentación. El mundo cambiante es ilusión (*maya*) una sucesión de mutaciones (*samsara*) o reencarnaciones del *Brahma* único o alma universal (*Mahatman*) con el cual cada alma particular (*atman*) procura identificarse en sucesivas existencias y

se reencarna según la calidad del desapego (*karma*) para lograr el desapego total (*moksha*). El mundo es para entretenimiento (*lila*) o creación juguetona de Brahma. El camino para progresar es el *yoga* o *dharmā*, práctica moral que por la meditación y el ejercicio físico pretende superar la ignorancia frente a *maya*, sin sentir culpa ni perdón (Narayanan 2004). La educación religiosa acompaña a las tres castas, introduce en la etapa de estudios sagrados (*brahmacarya*) con votos de castidad, pobreza, austeridad y estudio sacro fuera de casa unos doce años, reducidos generalmente a algunos días simbólicos, bajo la disciplina de un maestro espiritual (*guru*). La segunda etapa es de los deberes de familia (*grhastā*) en que prosigue el estudio de los *Vedas*. La tercera es etapa eremítica (*vanaprastha*) para oración, meditación, estudio y servicio a la humanidad. La cuarta es de perfecta renuncia con unión a Dios (*sanyasa*) (Thuruthiyil, 1997, pp. 522-523).

Dos formas de Budismo

Gautama Siddarta (Lumbini, cerca de Benarés en actual Nepal c. 566 A.C.-c. 480 A.C. Kushinagar, India) kchatria hijo del jefe de la tribu de los Sakias, al retirarse seis años como ermitaño, fue llamado Sakiamuni por los brahmanes y se autoproclamó iluminado (*Buda*) no por revelación recibida sino por propia meditación. Rechazó los *Vedas*, los ritos y las castas, aceptó la metempsicosis y la salvación, no por alguna divinidad sino por Cuatro Nobles Verdades para el crecimiento humano espiritual: 1) existe el sufrimiento, 2) lo origina el deseo, 3) se suprime al suprimir el deseo, 4) el camino tiene 8 etapas, las 2 primeras hacen ver bien la situación humana con puntos de vista justos y pensamientos justos; las 4 siguientes son reglas morales: justas conversaciones, acciones justas, medios de subsistencia justos, esfuerzo justo; y 2 buscan la experiencia mística de lo real: atención justa y meditación justa. Su doctrina (*dharmā*) sólo psicológica y moral fue rechazada por el hinduismo que él atacó. La corriente budista ortodoxa llamada pequeño vehículo (*hinayana*) escrita en lengua palí en el Canon Palí establecido en el IV concilio budista en el siglo I en Ceylán, hoy Sri Lanka, predominante hoy

allí, en Tailandia (antigua Siam) y en Myanmar (antes Birmania), cifra la salvación en el mérito individual. La otra corriente llamada gran vehículo (*mahayana*) basada en *sutras*, escrituras en sánscrito de los siglos II y III, lo consideró reencarnación de Visnú y busca la iluminación (*bohdi*) mediante la intuición de lo trascendente y la práctica de la compasión, recomienda ser un *bodhisatva*, sabio en camino a ser iluminado (*Buda*) al ayudar a otros a serlo y liberarse de sufrimiento (*nirvana*) (Mahatera, en Bentué, 2004).

El Jainismo

Otra secularización de la religión, la más popular en India tras el budismo, viene de Vardhama o Vardhamana, después llamado Jina (vencedor), quien en el siglo VI A.C. propuso el jainismo: busca mediante la ascesis la liberación del componente material a través de reencarnaciones.

La literatura Smitri se basa en textos considerados no divinamente inspirados, tal como los poemas épicos *Ramayana* y *Mahabharata* elaborados entre los siglos IV A.C. y IV D.C.

El Krishnaísmo

El *Bhagavad-Gita*, cercano a los Upanishads, considerado enseñanza de Krishna, octava encarnación de Visnú, generó el krishnaísmo, también variante del hinduismo.

Dos formas de Confucionismo

La historia china comienza en una etapa legendaria entre 3000 y 2070 A.C. Sigue la parte documentada desde la dinastía Xia (2100-1600 A.C.). En la dinastía Shang (1600-1100 A.C.) surgió la escritura ideográfica y se desarrollaron la agricultura, la navegación, la brújula, la porcelana, la seda, la pólvora para fuegos artificiales, el papel y la imprenta de tipos fijos. Siguen la dinastía Zhou del Oeste (1100-771 A.C.); la Zhou del Este (770-256 A.C.); el período de Primaveras y Otoños (770-476 A.C.), el de los Reinos Combatientes (475-221

A,C); la dinastía Qin (221-206 A.C.), la Dachu (207-202 A.C.); la Han del Oeste (202 A.C. - 8 D.C.), la Xinchao (8-23), la Han del Este (25-220), el lapso de los tres reinos paralelos: Wei (220-265), Shu (221-263), y Wu (229-280); la Jin del Oeste (265-316), la Jin del Este (317-420), el Lapso de los 16 Reinos (304-439), las Dinastías del Sur y del Norte (420-581), la Sui (581-618), la Tang (618-907); las Cinco Dinastías y Diez Reinos (907- 960), la Song del Norte (960-1127) y la Song del Sur (1127-1279), paralelas a la Liao (916-1125), la Xia del Oeste (1038-1227) y paralela a la dinastía Jiin (1115-1234), sucedidas por la mongólica Yuan (1271-1368), la Ming (1368-1644) y la Qing (1644-1911), seguida por la República de China (1911-1949) y desde 1949 por la República Popular China (Dañino 2013 pp.. 256-257).

Confucio (Kung Fu Tseu 551-479 A.C.) al no escucharlo las autoridades para sacar a la sociedad china de la decadencia, reunió discípulos, para quienes recopiló y retocó los seis libros clásicos de la literatura china estimados portadores de las artes liberales de la educación: *Li-Ching* o *Li-Ki* de los ritos y ceremonias²³, *Shu-King* de los anales históricos, *Yue-Jing* de la música y canciones, *Anales de Primavera y Otoño* del principado de Lu, hoy Shangtung, donde fue antes ministro de justicia, y los más importantes, *Shi-King* de las odas morales e *I-Ching* o *Yi Jing* de las mutaciones o cambios²⁴. Propone una ética política conducente a la prosperidad y bienestar sociales con un tinte religioso al identificar el cielo, *Tien*, con la divinización de los gobernantes de la época de oro. Una recopilación por sus discípulos incluyendo una biografía llamada *Coloquios*, dice: “Mi doctrina es sencilla y fácil de penetrar... Sus discípulos le preguntaron qué quiso decir su maestro y Theseng dijo: La doctrina de nuestro Maestro consiste únicamente en poseer humanidad (*Jen*) y amar al prójimo

23 Varios capítulos están en Lin Yutan. *La sabiduría de Confucio*. Buenos Aires, Siglo Veinte, 1974.

24 Las diferentes grafías de los nombres de estos libros dependen del uso por autores de habla inglesa, francesa u otra moderna: la palabra King, o Ki, o Ching, o Jing significa libro.

como a sí mismo”²⁵ (*Lung Yü*, en Bentué, 2004). La meta educativa antes era desarrollar virtudes, suponiendo hereditario portarse como *kiunt-tse* o *chu-zu*, caballero distinguido. Confucio lo atribuyó al esfuerzo. Cifró el mejoramiento social en la virtud de los gobernantes: “Si para guiar a los súbditos se usa el poder y para igualarlos, los castigos, el pueblo huirá de éstos pero no se avergonzará de nada. Si se usa la virtud y para igualarlos, los ritos, el pueblo tendrá vergüenza y además será honesto” (*Coloquios* II, 3). Confucio con la tradición fijó el espíritu chino más ético que religioso. Un emperador en 442 le dedicó un templo y en 1907 la emperatriz igualó su culto al del Supremo Señor, Shang-Ti.

Dos versiones del Taoísmo

Laotsé, Lao Tseu o Lao Zi, Viejo Señor, contemporáneo de Confucio, aunque sus discípulos lo sitúan medio siglo antes, introdujo principios filosóficos en la tradición mítica china. Si Confucio quiere actuar en política según la correcta naturaleza, Laotsé rechaza violentar lo natural con acciones políticas, prefiere la no violencia de la inacción, *Wu Wei*, que significa más bien actuar poco o sin artificialidad ni arbitrariedad y rechaza la guerra (Youlan 1989, pp. 126-139). Tuvo tal influjo en la dinastía Han, que al libro clásico del taoísmo, *Tao-Te-King* o *Dao De Jing* (1990), posterior a Laotsé, supuestamente legado por el primer soberano Hoang Ti, le llamaban *Las sentencias de Hoang Ti y de Lao Tseu*, ambos divinizados como Confucio y Buda. Allí Tao es el Uno absoluto como el Mahatman hindú, y también el camino necesario para seguir el orden natural. En él se unen *yang* y *yin*, correspondientes a positivo y negativo, claro y oscuro, arriba y abajo, cielo y tierra, creativo y receptivo, movimiento y reposo, intelecto racional e intuición compleja, obra del rey y contemplación del sabio simbolizados en el *T'ai-Chi Tu*, círculo con una mitad en blanco con un punto negro y otra mitad a la inversa. El Tai

25 Jesucristo superó esta moral natural al decir: “Este es mi mandamiento: que os améis los unos a los otros como yo os he amado” (Jn 15, 12).

Chi incluye un método de concentración mental favorecido por la distensión corporal, y deriva en ejercicios acrobáticos de control del cuerpo y de lucha.

Por su parte Mo Tseu o Mo Ti (c. 480-c. 383 A.C.) es líder religioso. Para él el cielo, *Tien*, es providencia que motiva respetando la libertad humana como los espíritus de los difuntos y las fuerzas naturales de ríos y montes, todo lo cual merece culto. No justifica como Confucio la violencia contra los enemigos, pues el Cielo, que a todos alimenta, ama a todos. Rechaza el servicio militar y la guerra, acusa de fastuosidad cortesana a Confucio y prohíbe las artes musicales, pero promueve el trabajo por el bienestar del pueblo (Mo Ti, 1987).

El Shintoísmo

El príncipe regente Shotoku-Taishi (574-621), considerado fundador de la civilización japonesa, gobernó según principios budistas. En 607 envió una embajada a China para aprender sus avances culturales. El emperador Tenchi (g. 662-671) fundó escuelas con maestros chinos y japoneses que habían vivido en China, y un centro de altos estudios para funcionarios con historia, derecho, aritmética y clásicos chinos. En 754 el monje chino Ganjin, portador de los escritos del monasterio Tien-Tai donde en 575 el monje Chi-Kiai había sintetizado budismo y taoísmo, consagró en Japón monjes budistas. Llamó la religión autóctona con la palabra china *Shinto*, Las Costumbres Nativas, o *Kami-no-michi*, Camino de los Dioses. El shintoísmo es culto a fuerzas naturales o a seres humanos divinizados. “Los nombres de las deidades nacidas en la llanura del alto cielo cuando empezaron el cielo y la tierra, fueron la Deidad-dueño-del-Agosto-Centro-del-Cielo; la Milagrosa-Divina-Deidad-Productora; después la Milagrosa-Altamente-Augusta-Deidad-Productora. Estas tres deidades nacieron solas y escondían sus personas” (Braden 1955). Entre 710 y 784, época de la capital Nara, se incorporó en la educación más ilustrada la escritura china, agregando signos fonéticos chinos para expresar ideas japonesas ausentes en chino. Chinos y japoneses entienden bastante lo escrito en el otro idioma, siendo ambos de estructuras

diferentes. Con base en recitaciones de Haseidi, un miembro con extraordinaria memoria de la corporación hereditaria Kataribe de recitadores solemnes, Yasumaro, presentó en 712 a la emperatriz el *Kojiki*, primera crónica en japonés, escrita por él en tres tomos. Según el segundo, el primer emperador japonés Jemmu Tenno es la quinta generación de Amaterasu, diosa del sol, o de la luna según otros, y menciona muchas divinidades, algunas hindúes y budistas. Según la crónica *Nihongi*, después de siete generaciones de dioses, las islas niponas nacieron del matrimonio del dios Izanami y la diosa Isanagui. Yasumaro con el príncipe Toneri publicaron en 720 el *Nihon-Shoki* (Nuevas Crónicas del Japón) con relatos hasta el año 697. Ninguna teogonía menciona aspiración humana a la trascendencia. En la época Heian, sucesora de la de Nara, se estudió en las escuelas infantiles el *Li Ching* de los ritos y el *Libro de la Piedad Filial* de Confucio. Entre 900 y 930 apareció literatura nipona incluyendo rituales religiosos, antologías de poesía china y vocabularios de sánscrito requeridos al introducir el budismo. Entre 901 y 923 el *Yengishiki*, Instituciones de Engi, incluye los *Norito*, oraciones rituales y poemas de alabanza y gratitud a los dioses. Al creer que las deidades actúan en la naturaleza, y que hay un Dios anónimo central de quien todo procede, hay algo sagrado en toda persona, fuente de sus derechos y deberes religiosos. Por tener el shintoísmo pocos preceptos, un japonés puede sentirse al mismo tiempo discípulo de Shinto, de Confucio, de Tao o de Buda, sin inquietarse por conjugar creencias diversas.

El Mazdeísmo Persa

Según los *Gathás*, los más antiguos poemas iraníes, Zaratustra, en griego Zoroastro (c.660-c.583 A.C.), nacido en el actual Azerbaiyán, en su libro sagrado *Avesta* (1974), escrito en lengua zend, predicó el mazdeísmo, monoteísmo en que Ahura Mazda, llamado después Ohrmazd, de quien se sintió enviado, es el Espíritu, Señor sabio y santo que crea mediante el pensamiento y “llena de luz los espacios bienaventurados”, nunca representado en artes plásticas. Se acerca a los hombres como Buen Pensamiento (Vahu Manah), pide culto

espiritual de alabanza y veneración, y prohíbe los sacrificios humanos y de animales. Muestra notables coincidencias con el Prólogo del Evangelio de San Juan. Se aparta al decir que Ahura Mazda engendró dos espíritus gemelos: del bien, Spenta Mainyu, y del mal, Anra Mainyu o Ahrimán, quizá representante del Mitra hindú, a quien se debe combatir con buenas acciones, pues el destino nada impone y el mal será siempre vencido. Los hombres malos y los demonios lo son por propia elección. El orden moral es Asha, Asha Ven es quien cumple el mandato: “Buenos pensamientos, buenas palabras, buenas acciones”. Las divinidades de los pueblos son funciones del único Dios. Su doctrina hizo cultivar virtudes: rectitud, pureza física mediante multitud de normas higiénicas, estima del trabajo rural, bondad con los pobres, hospitalidad con los extranjeros. La justicia produce felicidad terrenal. Manda tratar bien al bueno y mal al malo. Contrasta con las prácticas mágicas de ambientes populares (Galino 1982, pp. 77-87). En 553 A.C. Ciro II el Grande, Aqueménide, se rebeló contra su abuelo Astiages, rey de los medos, y fundó el imperio medo-persa extendido de Babilonia a India y Turkestán. En 539 permitió a los israelitas volver del exilio (ver Esd 1, 1-5). Darío I (g. 522-486 A.C.) introdujo la escritura cuneiforme, conquistó además Asia Menor y Egipto. Los magos (*mogham*) de origen asirio educaban en arameo a los futuros funcionarios. Alejandro de Macedonia destruyó el imperio medo-persa en 331 A.C. pasando a los seléucidas, derrotados en 227 D.C. por Ardashir I, Sasánida, cuya dinastía y religión persistieron hasta la invasión árabe islámica en el siglo VII.

La religión griega

En la Hélade, nombre primitivo de Grecia, los relatos legendarios de la *Iliada* y *la Odisea*, llamados poemas homéricos, aluden a la declinación hacia 1170 A.C. del poder hitita simbolizada por la caída de Troya en la costa anatolia cerca del Mediterráneo y del Mar Negro, y representan el paso de una cultura guerrera a otra de la palabra hablada y después escrita. El nombre de Homero hacia el siglo VIII A.C. representa a los rapsodas orales desde dos siglos antes (Jaeger,

1957, pp. 30-47), que representan una cultura laica, ética, cortesana, recreativa, que exalta el amor de pareja sin mencionar religión (Marrou, 1970, pp. 26-27). En la religión primitiva de los helenos o griegos no hay fundador, ni texto sagrado, ni credo compartido, ni relación con el sentido de la vida ni con una ética. Cualquier autor de cuentos, poemas, cómico o filosófico podía atribuir características a cualquier dios. Los poetas Jenófanes en el siglo VI A.C. y Píndaro en el siglo V A.C criticaron el antropomorfismo de los dioses griegos invocados y alabados en sus templos y la inmoralidad de algunos de sus mitos. Sócrates (c. 470-399 A.C.) murió acusado de corromper a la juventud por hacerla dudar de los dioses tradicionales. Su discípulo Platón, (427-348 A.C.) en su diálogo *Eutifrón o de la santidad*, defiende su afán por la verdad en ese tema y en el diálogo de *Apología de Sócrates* destaca su heroísmo sereno ante su juicio y condena. Aristóteles de Estagira en Macedonia (384-322 A.C.) demuestra la existencia de Dios primer motor inmóvil inteligente y potente, pero no concibe que pueda ocuparse de sus criaturas ni lo relaciona con una religión. Sólo en época cristiana ambos influyeron en la teología y en la consiguiente moral racional.

La educación religiosa en Israel

A diferencia de las demás religiones que mencionan a las divinidades mediante símbolos y mitos, Dios, en Israel, actúa personalmente en lugares geográficos y tiempos históricos.

Abrahán, de cultura sumeria en Jarán, fue el primer receptor de una revelación concerniente a la humanidad, que debía publicarse:

“Yahvé dijo a Abrán: ‘Vete de tu tierra, de tu patria y de la casa de tu padre a la tierra que yo te mostraré. De ti haré una nación grande y te bendeciré. Engrandeceré tu nombre; y sé tú una bendición. Bendeciré a los que te bendigan y maldeciré a quienes te maldigan. Por ti se bendecirán todos los linajes de la tierra’ (Gn 12, 1-3).

Hacia 1850 A.C. Abrahán llegó a Canaán y transmitió a sus descendientes esta revelación, base de una religión que, por originarse en acciones concretas y públicas de Dios, es sobrenatural, pues va más allá de lo normal y natural. De su hijo Isaac nació Jacob o Israel, padre de las doce tribus israelitas que transmiten la tradición familiar, quizá escribiendo temprano sus genealogías y la Promesa recibida. Después de larga esclavitud israelita en Egipto, Moisés, inspirado por Dios en tiempo de Ramsés II (1280-1224 A.C.), dirigió el éxodo hacia la tierra prometida, transmitió la Ley de la Alianza y organizó la liturgia. “No ha vuelto a aparecer en Israel un profeta como Moisés, a quien Yahvé trataba cara a cara” (Dt 34, 5-10). La meta es la gloria de Dios: “Moisés dijo a Yahvé: ‘Déjame, ver tu gloria’. Él le contestó: ‘Yo haré pasar ante tu vista toda mi bondad’” (Ex 33, 18-19). La meta no es egocéntrica en Dios ni en sus fieles. Dar gloria a Dios es manifestar con las obras su bondad. El educador del pueblo de Dios es Dios:

“Cuando Israel era niño, lo amé, y de Egipto llamé a mi hijo. Y cuanto más los llamaba, más se alejaban de mí: ofrecían sacrificios a los Baales e incienso a los ídolos. Yo enseñé a caminar a Efraín, tomándole por los brazos, pero no sabían que yo los cuidaba. Los atraía con cuerdas humanas, con lazos de amor: yo era para ellos como las personas que alzan a un niño contra su mejilla; me inclinaba y le daba de comer” (Oseas 11, 1-4).

La educación religiosa del pueblo israelita se comunicó mediante la oración y la lectura en familia y en la sinagoga de las Sagradas Escrituras. Los maestros de la Ley exigieron a los extranjeros para ingresar al pueblo de Dios cumplir la Ley de la Alianza. Moisés anunció: “Yahvé tu Dios te suscitará, de en medio de ti, de entre tus hermanos, un profeta como yo: a él escucharéis” (Dt 18, 15). En el pueblo de la Promesa y de la Alianza, la suprema esperanza era el Reino de Dios: “¡Qué hermosos son sobre los montes los pies del mensajero que anuncia la paz, que trae buenas nuevas, que anuncia salvación, que dice a Sión!: ¡Ya reina tu Dios!” (Is 52, 7).

La educación religiosa cristiana

Jesús, el Mesías (en hebreo) o Cristo (en griego), además de maestro como los líderes religiosos anteriores, fue mistagogo, conductor al misterio de Dios. Se centró en la meta del reinado de Dios y de su justicia (ver Mt 6, 33) en las personas para extenderlo al mundo: “Marchó Jesús a Galilea, y proclamaba la Buena Nueva de Dios: ‘El tiempo se ha cumplido y el Reino de Dios ha llegado; convertíos y creed en la Buena Nueva’” (Mc 1, 15). El Reino de Dios fue su tema en que insistió también a los Apóstoles hasta después de resucitado: “Después de su pasión, se les presentó dándoles pruebas de que vivía, dejándose ver de ellos durante cuarenta días y hablándoles del Reino de Dios” (Hch 1, 3). Ingresar al Reino de Dios es cambio mayor que ético y social, encierra un misterio. Los cuatro evangelistas inician el relato de su vida pública con su bautismo, donde él aparece al centro del misterio trinitario de Dios (ver Mt 3, 13-17; Mc 1, 9-11; Lc 3, 21-22; Jn 1, 29-34). Culminó su ministerio terrenal lavando los pies a sus apóstoles en señal de reconciliación al comenzar la cena pascual en que instituyó el perdón sacramental, la eucaristía sacramental y el sacerdocio de la Nueva Alianza. En los sacramentos hace a sus fieles “partícipes de la naturaleza divina” (2 Pe 1, 4). Esta misteriosa divinización participada, se nos dice, es la santidad, transformación sobrenatural del ser de los bautizados en miembros de un “linaje elegido, sacerdocio real, nación santa, pueblo adquirido, destinado a anunciar las alabanzas de Aquél que os ha llamado de las tinieblas a su admirable luz” (2 Pe 2, 9). En esa Cena de solemne testamento, Jesús, como mistagogo, explicó a los Apóstoles por primera vez la acción unitiva y potenciadora que el Espíritu Santo iba a realizar en ellos (ver Jn 14, 10-20), les haría entender su nuevo estado (ver Jn 14, 25-26) causante de su nueva capacidad apostólica que exige mantenerse fieles (ver Jn 15, 4-8) y prometió enviarles el Espíritu Santo de parte del Padre (ver Jn 15, 26-27). Allí en su oración pidió al Padre una glorificación mutua extensible a todos los discípulos partícipes de su vida eterna comunicativa de su unión beatificante:

“Así habló Jesús y dijo mirando al cielo: ‘Padre, ha llegado la hora; glorifica a tu Hijo, para que tu Hijo te glorifique a ti. Y que, según el poder que le has dado sobre toda carne, conceda también vida eterna a todos los que tú le has dado. Esta es la vida eterna: que te conozcan a ti, el único Dios verdadero, y al que tú has enviado, Jesucristo. Yo te he glorificado en la tierra, llevando a cabo la obra que me encomendaste realizar. Ahora, Padre, glorifícame tú, junto a ti, con la gloria que tenía a tu lado antes que el mundo existiese. He manifestado tu Nombre a los hombres que tú me has dado tomándolos del mundo. Tuyos eran y tú me los has dado, y han guardado tu palabra. Ahora ya saben que procede de ti todo lo que me has dado; porque las palabras que tú me diste se las he transmitido a ellos, y ellos las han aceptado, y han reconocido en verdad que vengo de tu parte, y han creído que tú me has enviado. Por ellos ruego; no ruego por el mundo, sino por los que tú me has dado, porque son tuyos; todo lo mío es tuyo y todo lo tuyo es mío; y mi gloria se ha manifestado en ellos” (Jn 17, 1-10).

Dice Santo Tomás de Aquino: “La gloria de Dios es la manifestación de su bondad” en la *Suma de teología* I Parte, cuestión 65, artículo 2. Jesús pidió en esa Última Cena para los futuros creyentes esa gloria consistente en su bondad, amor y unión recibida por él del Padre:

“No ruego sólo por éstos, sino también por aquellos que creerán en mí por medio de su palabra, para que todos sean uno. Como tú, Padre, en mí y yo en ti, que también sean uno en nosotros, para que el mundo crea que tú me has enviado. Les he dado la gloria que me diste, para que sean uno como nosotros somos uno. Yo en ellos y tú en mí, para que sean perfectamente uno, y el mundo conozca que tú me has enviado y que los has amado a ellos como me has amado a mí. Padre, deseo que los que tú me has dado estén también conmigo allí donde yo esté, para que contemplen la gloria que me has dado, porque me has amado antes de la creación del mundo. Padre justo, el mundo no te ha conocido, pero yo te he conocido y éstos han conocido que tú me has enviado. Yo les he dado a conocer tu nombre y se los seguiré dando a conocer, para que el amor que me has tenido esté en ellos, y yo en ellos” (Jn 17, 20-29).

La educación religiosa cristiana es un misterioso crecimiento en divinización participada a quienes aceptan continuar la obra de Jesús, primer enviado del Padre. Es crecimiento comunicado por el Espíritu Santo, principalmente mediante los sacramentos, que exigen fidelidad en el amor.

Tan original educación religiosa conducente a creciente santidad es parte importante de un largo proceso de evangelización. Lo explica el Nuevo Testamento y lo actualiza el Concilio Vaticano II, particularmente en su decreto *Ad Gentes* sobre la acción misionera de la Iglesia, todavía poco aprovechado por los formadores de cristianos, y en su declaración *Gravissimum Educationis Momentum* sobre la educación de la juventud. Destinatarios del proceso son adultos o menores que la reciben por libre decisión personal o de sus padres.

La educación religiosa escolar católica actual

En la escuela católica se acostumbró realizar clases de educación religiosa cristiana completa, incluyendo la preparación a la vida sacramental y apostólica. El *Directorio General para la Catequesis* publicado en 1997 por el Vaticano hizo notar que ahora en las escuelas estatales y también en las escuelas católicas hay estudiantes de distintas religiones y no creyentes. En ella se debe dar instrucción sistemática sobre lo que es la fe católica y no catequesis, apropiada sólo para católicos creyentes. La educación religiosa escolar no debe suponer la fe católica en los estudiantes, sino limitarse a entregar conocimiento religioso como disciplina académica abierta al diálogo interreligioso. Según el *Directorio General para la catequesis*, párrafos 73 a 75, siempre debe relacionarse con los demás saberes (García 2016, pp. 297-364) para situar la importancia de la religión en la vida y en la cultura. En la escuela católica corresponde realizar la catequesis como opción libre fuera de las horas de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- III Concilio Provincial de Lima. (1585). Tercero Cathecismo y exposición de la doctrina Christiana por sermones. En: *Doctrina Christiana y Catecismo para Instrucción de Indios*. Facsímil del Texto Trilingüe. Madrid, España: CSIC.
- Concilio Vaticano II. (1970). *Constituciones, Decretos, Declaraciones, Legislación Postconciliar*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Congregación para el Clero. (1997). *Directorio General para la catequesis*. Città del Vaticano, Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Aquino, Santo Tomás de. (1983). *Suma de Teología*. Madrid, España: BAC.
- Bentué, A. (2004). *Dios y dioses. Historia religiosa del hombre*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Black, J. (Editor). (2005). *The literature of Ancient Sumer*. New York, United States: Oxford University Press.
- Bruno, S.D.B., Cayetano. (1966). *Historia de la Iglesia en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Don Bosco.
- Braden, Ch. S. (1955). *Les livres sacrés de l'humanité*. En: Galino, M. *Historia de la educación, edades antigua y media*. Madrid, España: Gredos².
- Confucio. (sf.). *Coloquios*. En: Redondo García, E. (dir.). (2001). *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Dañino, F.S.C., G. (2013). *Enciclopedia de la cultura china*. Beijing, China: Ediciones en Lenguas Extranjeras y Cía. Ltda.
- De Ovalle, S.J., A. (1646). *Histórica relación del Reyno de Chile*. Roma, Italia: Francisco Caballo.
- De Valdivia, S.J., L. (1887). *Arte, vocabulario y confesionario de la lengua de Chile*. Leipzig, Alemania: Teubner.

- Dobrizhoffer, S.J., M. (1967-1970). *Historia de los abipones*. Resistencia, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Eliade, M. (1978). *Historia de las creencias y de las ideas religiosas*. Madrid, España: Ediciones Cristiandad.
- Eliade, M. (1972). *Tratado de historia de las religiones*. México D.F., Mexico: Ediciones ERA, S.A.
- Falcón, O.P., J. *Declaración del 18 de abril de 1614*. Archivo del Arzobispado de Santiago, tomo LIV, 127-161.
- Galino, M. (1982). *Historia de la educación, edades antigua y media*. Madrid, España: Gredos².
- García Ahumada, F.S.C., E. (2016). *Teología de la educación hoy*. Santiago, Chile: Ediciones Finis Terrae.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, F.C.E.
- Lin Yutan. (1974). *La sabiduría de Confucio*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veinte.
- Lizárraga, O.P., Fray Reginaldo de. *Descripción breve de toda la tierra del Perú, Tucumán, Río de la Plata y Chile*. Copia manuscrita en Archivo del Arzobispado de Santiago, LI, 103-104.
- Malizia, G., Nanni, C., Prellezo, J. M. (Coords.) (1997). *Dizionario di Scienze dell'Educazione*. Leumann (Torino), Italia: Editrice Elle Di Ci.
- Marrou, H. I. (1970). *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Medina, O.P., M. A., (1987). *Doctrina Cristiana para instrucción de los indios. Redactada por Fr. Pedro de Córdoba, O.P., y otros religiosos doctos de la misma orden*. Impresa en México, 1544 y 1548. Salamanca, España: San Esteban.

- Montaner Berguño, M. (1984). Cuatro siglos de machitún, *Revista Chilena de Historia y Geografía*, 152, 242-291.
- Mo Ti. (1987). *Política del amor universal*. Madrid, España: Tecnos.
- Narayanan, V. (2004). *Hinduism*. New York, United States: Oxford University Press.
- Thuruthiyil, S. *Induismo*, en: Malizia, G., Nanni, C., Prellezo, J. M. (Coords.) (1997). *Dizionario di Scienze dell'Educazione*. Leumann (Torino), Italia: Editrice Elle Di Ci, 522-523.
- Youlan, F. (1989). *Breve historia de la filosofía china*. Beijing, China: Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Fecha de recepción: 27 de abril de 2018

Fecha de aceptación: 3 de mayo de 2018

APRENDIENDO A VIVIR JUNTOS EN UNA SOCIEDAD PLURAL: APORTE DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA (EREC)

LEARNING TO LIVE TOGETHER IN A PLURAL SOCIETY: CONTRIBUTION FROM CATHOLIC SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION (CSRE)

Alfonso Valenzuela Aguirre²⁶
Santiago, Chile

RESUMEN

El artículo indaga sobre el propósito de la enseñanza religiosa en el contexto escolar pluralizado y diverso. Ella, más que una catequesis escolar, es una experiencia de aprendizaje que contribuye al desarrollo de la religiosidad y al diálogo de la fe con la cultura y la ciencia. Su propósito es de carácter religioso, es decir, es conocer y amar a Dios, y con ello al prójimo, para reflexionar y actuar desde esta experiencia. Es definida como un espacio de encuentro y diálogo de la diversidad que contribuye a la calidad educativa.

PALABRAS CLAVES

Pedagogía religiosa, diálogo fe y cultura, religiosidad, experiencia religiosa, aprender a vivir juntos.

ABSTRACT

The article explores the purpose of religious education in the pluralized and diverse school context. More than school catechism, it is a learning experience that contributes to the development of religiosity and the dialogue among faith, culture and science. This article has a religious purpose *per se*, that is to say, it aims at knowing and loving God, as well as our fellow men in order to reflect and act from this experience. It offers a place for meeting and dialogue about diversity, which contributes to educational quality.

KEYWORDS

Religious pedagogy, faith and culture dialogue, religiosity, religious experience, learning to live together.

26 alfonso.valenzuela.aguirre@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La convivencia social, comunitaria e interpersonal es una realidad antropológica que permite trascender al ser humano y salir de sí mismo para construirse en relación a otras realidades. Somos seres relacionales que construimos nuestra mismidad en y con otros, en un proceso histórico y cultural que a la vez construimos también en conjunto con los demás.

Cada persona y grupo social, desde su identidad, aporta a la construcción de la convivencia. Para ello, ponen a disposición de la sociedad sus mega-relatos a través de procesos de aprendizajes que se instalan progresivamente. El ser humano va construyendo su identidad personal y social en los procesos de socialización desde las vivencias de apego en la primera infancia hasta el momento de su muerte (Pérez Gómez, 1998, p. 20).

En nuestra sociedad un actor relevante es la Iglesia Católica. Si bien es verdad que en las últimas décadas ha disminuido su adhesión como institución (Press Reader, 2018) y la confianza en ella (Latinobarómetro, 2017), no es menos cierto que el planteamiento católico forma parte muy importante de nuestra identidad. Convicciones fundamentales que, aunque pueden tener distintas interpretaciones, en su núcleo fundamental no están en discusión. Estas tienen relación con el aporte del catolicismo en nuestra historia: la centralidad de la dignidad de la persona humana como fin y nunca como medio, la relevancia de la solidaridad como valor necesario de ser institucionalizado, el ponerse en el lugar del otro (misericordia), el valor de la justicia como criterio para progreso social, el valor del acto religioso espontáneo, etcétera.

Lo anterior se ha enseñado y aprendido en las instancias de socialización que la sociedad organizada ha ido estableciendo. Entre ellas, la familia, los medios de comunicación y diversas instituciones donde se vive y aprende a vivir en relación con otros. De esta forma, la Escuela, en nuestra conformación histórica, ha sido una instancia clave para configurar la identidad social, a través de la intencionalidad pedagógica que se concreta en el currículum y que obedece en parte

a lo que somos como sociedad, pero también a lo que esperamos ser y para lo cual formamos a las nuevas generaciones (Cox, s/f).

A través de la Escuela, en Chile, como en muchas sociedades, la Iglesia Católica ha educado religiosamente a los estudiantes a través de programas de formación religiosa que han respondido explícita o implícitamente a lo que el contexto cultural les ha solicitado, para entregar fundamentalmente valores cristianos ligados a la identidad que la nación ha reconocido como propios, aportando a construir una sociedad que se ha ido considerando homogénea.

Hoy el contexto ha cambiado radicalmente. Ya no existe una cosmovisión hegemónica, o al menos muchos sectores no reconocen la tradicional cosmovisión cristiana como propia (Campos, 2008). Más aun, se vivencia una suerte de necesidad, por parte no menor de la población, por liberarse, como lo intentó la Ilustración, de la hegemonía religiosa, planteando que el Estado laico, por definición, debe excluir de la esfera pública el relato religioso, buscando formar en una ética desprendida de la religión (Campos, 2008).

El núcleo de sentido otorgado principalmente por la religión, y que hasta hace poco fue muy importante, hoy se ha debilitado, lo que explica, en parte, la aparición de un problema que afecta seriamente a la convivencia social. Efectivamente, la visión común del proceso social y de los valores que constituyen su poder cohesionador se han fraccionado a partir de la subjetivización de la realidad cotidiana, producto del pluralismo y el multiculturalismo de la sociedad globalizada (Campos, 2008). Esta subjetivización y la consiguiente exigencia de construir la identidad personal y comunitaria en base a las propias opciones, sin referentes institucionales, ha fraccionando al mismo sujeto (personal y colectivo) (Touraine, 1997), por lo que se hace necesario volver a él apuntando a su desarrollo y protagonismo.

En este nuevo contexto social se inserta el currículum religioso en diálogo con la cultura como visión de la identidad que queremos construir a nivel colectivo, asumiendo un tiempo, un espacio común. Así se transforma la escuela en un campo de reflexión y acción donde se reflexionan los procesos sociales, se debate sobre la cosa pública y se

educan los valores que sostienen la convivencia diaria (Peña, 2007). La enseñanza religiosa debe asumir un contexto de incertezas donde este sujeto desea irrumpir y donde no se vislumbra la hegemonía de ningún megarelatato (Pérez Gómez, 1998).

En este escenario nos movemos. Es aquí donde toma sentido el desafío de la convivencia y la consiguiente definición, construcción y distribución de los mega-relatos curriculares, que den cohesión y sentido común a una multiplicidad de opciones de sentido (PNUD-UNICEF, 2014). Esto particularmente en Chile, donde irrumpen sectores que, quizá por reacción a antiguas hegemonías, actúan incluso con violencia para no reconocer las diferencias e imponer las posturas propias. Es el caso de sectores de estudiantes, barras bravas, delincuencia e incluso movimientos religiosos y políticos. Hechos acaecidos últimamente en nuestro país parecen mostrar que el reconocimiento de los derechos propios no parece acompañarse con el reconocimiento de los derechos de los otros, manifestándose una dificultad no menor para compartir la casa común.

Por lo anterior, un tema central que debemos enfrentar en la clase de Religión es la convivencia, es decir, el aprender a vivir juntos (Congregación para la Educación Católica, 2014), en medio de una convivencia social plural, cuyos sentidos y comprensiones se construyen desde una multiplicidad de sentidos simbólicos, dando origen a una síntesis que se va construyendo desde la legitimidad y diversidad de comprensiones e interpretaciones que se van dando sobre la realidad humana.

Para la educación religiosa católica es importante plantearse el objetivo de contribuir a la significación de estos referentes de sentidos desde su propia identidad que le da su fe en Jesucristo, sus enseñanzas y acciones (Congregación para la Educación Católica, 2014). Como también reflexionar a partir de lo que aportado a la convivencia social y la cultural, a lo largo de la historia humana, fundados de esa fe. No hay razones a priori para justificar la privatización de la fe religiosa o para pedir que no sea considerada como un saber y experiencia válida y legítima, que ofrece un punto de vista abierto al diálogo y

la razón pública en el debate de carácter plural (Congregación para la Educación Católica, 2014).

Desde esta creencia en Jesús que manifestó la cercanía del Reinado de un Dios que camina con su pueblo, surge la pregunta sobre cómo ayudar a construir el sentido común desde la pluralidad de visiones cosmologizadoras; es decir, cómo, desde las opciones de la Iglesia, se puede contribuir a la construcción de relaciones humanas que nos ayuden a vivir juntos. Esto, aunque existan algunos interlocutores que niegan la legitimidad de la presencia de la institución religiosa en el espacio público y particularmente en la escuela (Yaksic, 2011, p. 61), relegando su labor educativa al interior de su propia organización (capillas, parroquias y sacristías).

EL APOORTE DE LA IGLESIA CATÓLICA EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL

Para los católicos, la iglesia es “un signo y salvaguardia del carácter trascendente de la persona humana” (GS. N°76), y estamos convencidos que su cosmovisión es un factor fundamental para aprender a vivir juntos. La Iglesia siempre lo ha considerado un deber, no solo un derecho (RN. N°1). Por esta razón, no podemos considerar válido relegar la experiencia religiosa sólo a un acto privado, sin posibilidad de expresión e incidencia en la vida pública. Cuando las razones religiosas se convierten en argumentos políticos, los creyentes han de hacer lo posible para justificar apropiadamente sus argumentos, para que las razones religiosas dadas públicamente sean accesibles a cualquier persona (Yaksic, 2011, p. 43). La Iglesia sabe que, en el espacio público, donde se construye el bien común, tiene que dar razón de la esperanza (1 Pe 3,15), o hacer “comunicable razonablemente” el contenido de la fe.

Esta convicción de ser un aporte necesario para la construcción de la humanidad, nace y se funda en la predicación de Jesucristo, interpretada por la comunidad cristiana desde sus orígenes. Para la primitiva Iglesia, Jesús era el mensajero de Dios portador de la Buena

Nueva que proclamaba el Reino de Dios. El traía el *evangelium*. Él manifiesta la buena nueva de Dios. Jesucristo manifiesta a Dios porque Él “quiere ser visto, oído y tocado realmente en su Palabra Viva, hecha carne, a fin que nosotros, yendo a su encuentro, entremos en comunión con Él de un modo totalmente nuevo” (Von Balthasar, 1979, p. 22). Este anuncio lleva consigo la posibilidad de una respuesta que involucra no solo la vida personal, sino también social y comunitaria; impregna todas las formas de conocer y comprender la realidad humana. El mensaje de Jesucristo está dirigido a una comunidad de creyentes y es entendido así por dicha comunidad, que lo hace propio y lo comunica adecuadamente en un espacio social y cultural (Juan Pablo II, 1988).

Consecuente con esto, se sigue un nuevo modo de vida y, por tanto, una ética fundada en una vivencia religiosa. Es la exigencia para los que optan por ella, de la opción por el seguimiento de Jesús y la adhesión al Reino y la justicia que les es consecuente (Mateo 6,33). La acción de Jesús lleva consigo corolarios éticos innegables que nacen de una relación profundamente religiosa con un Dios al que llamaba *Abba*, es decir, Padre, más aún, “Papá” (Marcos 14,36) Consecuente con esta perspectiva es fundamental para la enseñanza religiosa diferenciar, como también complementar, las visiones cosmologizadoras de las distintas formas del saber humano: ciencia, filosofía y religión, que permitan conformar, al estudiante, una visión integral de la realidad humana. Al respecto, Estrada sostiene que “junto a ellas (filosofía y ciencia) existen también creencias religiosas, que no solo responden racionalmente a las preguntas humanas, como pretenden la ciencia y la filosofía, cada una en su ámbito, sino que ofrecen orientaciones y valores que apelan a la razón, pero también a las pasiones, a los afectos y necesidades vitales” (Estrada, 2001, p. 29).

La opción por Dios implica una decisión de fe, es decir, una respuesta creyente razonada. Por lo tanto, se trata de una confianza razonable, pues la decisión de fe nunca puede ser puramente subjetiva y arbitraria sino plenamente racional y responsable (cf. 1 Pe 3,15). Esto lleva a fundamentar la significación de Jesucristo (Von Balthasar,

1979). De ahí que se haga necesario mostrar nuestro ser cristiano de un modo diferente, a partir de la figura de Jesús y su mensaje, y no como lo hacemos muchas veces, desligados de una verdadera experiencia religiosa. El propósito o consecuencia del anuncio del Reino y voluntad de Dios, manifestado en las bienaventuranzas y en la vida de Jesús, nos desvela una verdadera humanidad que supone una humanización radical, que se manifiesta en la solidaridad humana, incluso para con el adversario. Es a partir de Jesús, el hombre auténtico y verdadero, que es preciso practicar esta humanización radical de las bienaventuranzas (Von Balthasar, 1979)

Destacar la humanidad del cristianismo es, a la vez, un puente clave para ofrecer nuestra fe como una visión comprensiva de la realidad que contribuye a dar respuestas a las preguntas fundamentales de la persona humana, pero que además, desarrolla por medio de la experiencia comunitaria la relación con los demás (Von Balthasar, 1979): la enseñanza religiosa impulsa la búsqueda del bien, de la tolerancia y la paz porque contribuye a establecer una relación especial con el mundo de la vida que rodea al estudiante, “afirmando y cultivando la dignidad que le es propia” (GS. N°9); el mensaje de Jesús a la vida cotidiana implica un aporte a la convivencia interpersonal, ofreciéndole un sentido profundo al tocar aspectos ligados a preguntas religiosas fundamentales con consecuencias para la interrogante sobre cómo vivir juntos hoy día.

Esta humanidad vivida y anunciada desde una profunda experiencia religiosa, lo vivió la Iglesia ante el desafío de decir una palabra en medio de las transformaciones del mundo moderno, a través del Concilio Vaticano Segundo. Este mensaje eclesial necesitamos presentarlo hoy como un desafío de primer orden para la clase de Religión. La experiencia de Jesús leída por la tradición de la Iglesia, ratificada en el Vaticano Segundo, nos hace conscientes de nuestra identidad, de ser una comunidad que comparte creencias y que las considera un bien para un proceso de humanización integral: “Por eso, el Concilio, como testigos y portavoz de la fe de todos el pueblo de Dios congregado por Cristo, no puede dar respuesta mayor de

solidaridad, respeto y amor a toda la familia humana, que la de dialogar con ella acerca de todos los problemas, aclarándoselos a la luz del Evangelio” (GS. N°3).

Si bien como Iglesia estamos convencidos de nuestro derecho y deber a participar en el diálogo público, contribuyendo de este modo a una convivencia más justa, equitativa y libre, necesitamos también reconocer que nuestro modo de participar hoy debe ser diferente y, por tanto, requerimos aprender a proponer nuestro aporte en clave religiosa, con diálogo y con pedagogía (Congregación para la Educación Católica, 2014). Por eso, es una tarea para la Educación Religiosa, junto con desarrollar la religiosidad de los estudiantes (CECH, 2005), liderar el logro de ciertas metas valiosas para el proceso educativo, conocidas como objetivos transversales (CECH, 2005), abriéndose a los grandes problemas del mundo e invitando a los estudiantes a un mayor conocimiento e integración en la vida cívico-social y en la Iglesia universal (CECH, 2005).

De este modo, podemos participar del proceso de significación y definición de los valores que orienten y regulen nuestra convivencia social desde nuestras creencias religiosas y desde nuestras opciones. Para eso es importante que los cristianos en general, y el profesor de Religión en particular, conozcan e internalicen comprensivamente esas opciones más allá de los valiosos sentimientos personales o del legítimo valor que le dan a su experiencia religiosa personal. En este sentido, el reto de redescubrir nuestra identidad comunitaria y heredera de una tradición cuyo núcleo está en la experiencia religiosa de Jesús, es de primera importancia.

Desde lo anterior y en el contexto de disgregación social que vivimos, donde nace la pregunta sobre cómo aprender a vivir juntos, se hace necesario establecer un diálogo con otras comprensiones y visiones de la vida humana, buscando juntos el sentido a la convivencia cotidiana (Congregación para la Educación Católica, 2014). Nuestro mayor desafío está en el aporte que podemos dar a las nuevas relaciones sociales y culturales que se van gestando, especialmente la confianza, como un camino para la dignificación

de la persona humana en la cotidianidad del mundo de la vida. Para esto, la clase de Religión confesional -que implica el aporte desde una particularidad, pero mayoritaria y tradicional- a la vez inserta en un contexto de diversidad, puede ser un aporte significativo, tanto para dar un significado a la experiencia religiosa de donde surge nuestra visión del mundo, como para fundamentar a otros el por qué pensamos en la centralidad del ser humano y en los principios y valores éticos que propiciamos (CECH, 2005).

Podremos contribuir en el desarrollo del estudiante para que se experimente trascendente y pueda fundar su vida en el modelo y mensaje de vida de Jesucristo, o al menos ayudarlo a que conozca por qué pensamos y optamos de este modo. Podremos ayudarles a comprender los dones de la libertad, de su dignidad, como inviolables, y que desde ellos pueden posicionarse en la vida y aspirar a una plenitud de ella.

¿Qué ideales de nuestra fe tenemos que testimoniar proféticamente en la sala de clases con las mismas exigencias de otros ramos, con métodos y contenidos adecuados al ámbito educativo, para motivar a los estudiantes a vivir los ideales del cristianismo? Pareciera que, en definitiva, tenemos que preguntarnos por nuestra visión de ser humano y la sociedad; por los principios evangélicos que los sustentan; por el diálogo con otras visiones comprensivas, éticas y morales que dialogan en la esfera pública; por el valor religioso de nuestra identidad católica, para que todo esto podamos transformarlo en contenidos para la enseñanza religiosa, que motiven al estudiante a vivir la vida con la estatura de Cristo.

Tenemos el desafío de reflexionar sobre los contenidos temáticos y los principios evangélicos que nos permitan fundamentar un humanismo cristiano que dialoga con las nuevas circunstancias sociales; para que la sala de clases, junto con ser “verdaderos laboratorios de la vida social, sean también laboratorios de humanidad, de diálogo con otras visiones del mundo” (Congregación para la Educación Católica, 2014, N°74).

EVANGELIZAMOS EN UN MUNDO DE PLURALIDAD DE CREENCIAS

Uno de los desafíos más relevantes de los profesores de Religión en la sala de clases es el pluralismo religioso y la multiplicidad de opciones de vida y posturas de las familias, además de las que espontáneamente suelen surgir entre los mismos estudiantes en las etapas más avanzadas de su desarrollo escolar. Ellos tienen acceso hoy a variadas y diversas fuentes de información, y pueden buscar desde muchos otros referentes de sentidos, prescindiendo de la exclusiva reflexión y mediación de la Escuela.

Las condiciones culturales y sociales, en muchos casos, hacen aparentemente innecesaria incluso la pregunta por Dios, sobre todo si la respuesta a esta pregunta está mediada institucionalmente por una institución desautorizada. La expresión religiosa ha cambiado y se vive desde las propias perspectivas, por opción extrainstitucional (Luckmann, 2008), por lo tanto, la adhesión no implica una co-pertenencia y puede configurarse más desde la satisfacción de pequeñas trascendencias (Luckmann, 2008). Parece difícil conectar lo religioso con las preguntas fundamentales que, además, muchas veces no se formulan y, por lo tanto, no necesitan ser respondidas religiosamente. Existe además una espiritualización de formas de solidaridad social como los ecologismos, los movimientos por la tierra, las que adquieren características cuasi religiosas o espirituales -por efecto de sentimientos compartidos que son hipostasiados (Durkheim, 2007)-, que otorgan sentido, constituyendo verdaderas comunidades de sentido, que a veces constituyen una comunidad moral con rasgos de pseudoreligiosos.

En el ámbito del desarrollo social y cultural, un desafío ineludible es la definición del lugar que ocupa la religión en el espacio público, en una cultura que se ha visto influenciada por las ideas liberales y el libre tránsito en la esfera pública de pluralidad de dispositivos de sentido, que incluso son considerados salvaguardia de valores que nacieron en las concepciones religiosas: “Los principios seculares han

sido el marco utilizado para proteger los valores fundamentales como la libertad, la igualdad y el respeto mutuo. Con miras a preservar la estabilidad de una sociedad plural, el liberalismo insiste en que las convicciones morales y religiosas deben permanecer como un asunto privado. La democracia y la tolerancia, se ha argumentado, estarían mejor preservadas si las convicciones religiosas fueran removidas de la conversación público-política. Esta tendencia liberal moderna, que empuja los esquemas comprensivos y las visiones sustantivas de la vida hacia el ámbito de lo privado, representa un dilema mayor para la fe cristiana” (Yaksic, 2011, p. 15)

Desde aquí aparece central la pregunta para el profesor: ¿cómo educar religiosamente en este mundo de incerteza, plural, multidimensional y –aparentemente– increyente, en el cual han entrado a la convivencia cotidiana muchas de las ideas liberales (autodeterminación), donde no se formula, necesariamente, la pregunta por el sentido, donde no se necesita constituir una comunidad?

En este contexto entra la falsa dicotomía entre religión y ética, como si la primera no tuviera repercusiones en la vida humana cotidiana y la segunda no pudiera ser fundamentada también por un mensaje religioso; Estrada explicará que “el problema es que el hombre sigue haciéndose preguntas metafísicas, es decir, que desbordan lo positivo, lo fáctico dado, y que necesitan de cosmovisiones dadoras de identidad” (Estrada, 2001, pág. 23). Justamente, el mensaje de Jesús y su predicación integran ambas dimensiones: la trascendente y la inmanente. Desde una relación con Dios no solo no eludimos la cotidianidad, sino que la alimentamos para acercarla cada vez más a la invitación de un Dios que está presente en la historia. En la etapa de la formación de la persona es fundamental aceptar el desafío de construir un sentido personal y social desde las creencias y valores. Como dirá Estrada (2001), “no es posible dejar vacía la cultura de valores, ideales, creencias e ideas que canalizan la conducta, determinan las reglas de juego sociales y ofrecen modelos de identidad” (p. 23). Por otro lado, desde lo cotidiano podemos leer los signos de los tiempos para distinguir, en clave de discernimiento,

lo que conduce a mayores condiciones humanas. Lo dicho trae consecuencias para la formación religiosa escolar en un contexto sociocultural diverso. El mensaje fundamental de Jesús puede entrar justamente en diálogo, como oferta de humanización, aportando a la vida personal y social y dando fundamento a valores compartidos, enriqueciéndolos. Valores de la justicia, fraternidad, diálogo, respeto, solidaridad, entre otros, constituyen contenidos claves que pueden ser compartidos y enriquecidos por el testimonio de una persona, como Jesús que encarna un modo de ser humano lleno de sentido y que ha motivado la acción de muchos en la historia de Chile que han promovido los derechos de las personas de manera heroica. La fe religiosa y el amor a Dios inspiraron los valores de la “Cantata de los Derechos Humanos”, fundamentó el amor al prójimo de san Alberto Hurtado con su lenguaje teológico, o “el alma de Chile” del Cardenal Silva; influyó, con su lenguaje religioso, para levantar una cultura justa, solidaria, que respeta al otro, porque comparte la misma dignidad de hijo de Dios.

Por tanto, es perfectamente válido plantear la viabilidad de una formación religiosa escolar ligada a valores y principios que orientan la vida en común desde el anuncio explícito del Evangelio. Plantearlo así puede ayudar al diálogo con visiones que comparten principios y valores desde otros horizontes de sentido, dando razón en clave de fe, que para el cristiano una vida justa se descubre como consecuencia de una experiencia religiosa de encuentro con el Dios de Jesús que vino a dar a conocer la cercanía del Reino.

OBJETIVO DE LA EREC

La inclusión de la asignatura de Religión en el currículum escolar completa la acción educadora de la institución escolar. Esto porque, además del ámbito lingüístico y comunicativo, matemático, artístico, etc., al considerar en el proceso formativo de la persona su dimensión trascendente, espiritual y moral, su oferta formativa se hace más plena e integral (CECH, 2005).

Por otro lado, la Iglesia nos llama a que en la institución escolar demos a conocer lo que de hecho constituye la identidad del cristiano y lo que los cristianos coherentemente se esfuerzan por realizar en sus vidas (CECH, 2005). “Desde esta perspectiva se entiende la educación religiosa como un elemento fundamental de la acción educativa de la Iglesia dirigida a conseguir una adecuada síntesis entre la fe y la cultura para ofrecer una óptica cristiana de la realidad. Se afirma que la EREC debe abrirse a una visión de los grandes problemas del mundo y debe invitar a los alumnos y alumnas hacia un mayor conocimiento e integración de la vida cívico-social y en la Iglesia universal” (CECH, 2005, pp. 12-13).

La asignatura de Religión Católica llama a la integración progresiva entre la fe, cultura y vida. Se afirma: “la EREC quiere acompañar al alumnado, iluminando con los contenidos explícitos de la fe católica tanto su proceso evolutivo como la asimilación de las culturas que influyen en los centros educativos” (p. 13). Para esto, se insiste que:

“... la fe debe inculcarse, es decir, tiene que comprenderse y expresarse según los códigos interpretativos de los miembros de cada comunidad humana, según lo indica el magisterio. Puede recordarse a este propósito que, como dijera Papa Juan Pablo II. ‘... una fe que no se hace cultura, es una fe no plenamente acogida, no enteramente pensada, no fielmente vivida’” (CECH, 2005, p. 13).

El Programa de Religión del año 2005 invita a complementar, por lo menos desde una visión más teórica, la transmisión del mensaje cristiano con una visión pastoral/catequística con una mirada hacia una educación religiosa escolar que debe cumplir los mismos fines que otras asignaturas.

Esta idea se fundamenta en que la EREC complementa el polo “religioso” con el polo de la religiosidad, manteniendo su carácter de enseñanza religiosa. La EREC sostiene que su objetivo “es una acción que pretende formar la religiosidad (...) desde la perspectiva de la fe cristiana, tal y como la vive y proclama la Iglesia católica” (CECH, 2005, p. 16).

Colocar este objetivo en el desarrollo de la religiosidad quiere decir para la EREC, que: “Al hacer referencia a la ‘religiosidad’ y no a la ‘religión’ el acento está en el polo personal, es decir, en el desarrollo en el interior del individuo de las más profunda de sus dimensiones ontológicas en vistas de fundar y/o desarrollar una relación personal con ‘lo trascendente’. Esto es distinto a querer privilegiar exclusiva o impositivamente el polo más institucional, por así decir, el cual podría concebirse como adscripción de las personas a un corpus ya constituido de elementos doctrinales y rituales de una religión determinada” (CECH, 2005, p. 16).

Aclarada esta perspectiva, el Programa sostiene que “esta clarificación –polo puesto en la religiosidad– es importante, pues hace razonablemente posible una EREC amplia, ecuménica, respetuosa para todos los que buscan una formación integral. Por lo tanto, la EREC es posible, también, en un contexto social de pluralismo ideológico, filosófico y religioso. Ella aporta a experiencias multidisciplinares que surjan en el contexto escolar, pudiendo colaborar en proyectos interdisciplinares, e incluso liderando proyectos transdisciplinarios que se propongan (...) En todo caso, siempre será un aporte al dialogo entre opciones religiosas distintas, tal como lo hemos desarrollado antes en la fundamentación de la EREC” (CECH, 2005, p. 16).

Luego, en la EREC está la comprensión de la confesionalidad doctrinal abierta al dialogo con el mundo en su polo más cultural. Sin embargo, hemos tenido un problema de comprensión para verla, un déficit de saber para expresarla y una gran falla al implementarla. A partir de estas primeras notas, nuestra tarea puede ser transitar curricular y pedagógicamente desde la visión de la EREC como catequesis –lectura reducida de la EREC– a una concepción de confesionalidad dialógica con la cultura y el diálogo interreligioso, para la construcción de una ciudadanía basada en el Evangelio y un compromiso social cristiano, es decir, una visión amplia, que tiene continuidad con lo definido por la CECH en el Programa de Religión Católica, manteniendo su condición de enseñanza religiosa confesional, que más que la catequización del estudiante, lo invita

a comprender el valor de la experiencia religiosa en su desarrollo integral, respetando, especialmente el profesor, la tradición religiosa del estudiante. Lo esencial es que ellos amen a Dios y ese amor los lleve a una conducta de aceptación y diálogo con sus próximos.

Este tránsito se desarrolla desde la natural inclinación del ser humano a la trascendencia y al natural desarrollo de la religiosidad. El patrimonio cultural de la Iglesia y su fe en Jesucristo es la experiencia que, constituida curricularmente en conocimiento para la enseñanza y pedagogía, es una herramienta fundamental para el desarrollo de la religiosidad. El dialogo entre fe y cultura, fe y ciudadanía, se hace más rico desde esta confesionalidad, que, respetando otras posturas, contribuye a tomar opciones, dialogar con lo diferente y a convivir con lo que le parece extraño o distante, siempre con el objetivo de religar a Dios como fuente de la dignidad de la persona humana. En este sentido, Von Balthasar (1979) nos ofrece una idea central para el desarrollo del saber religioso en la escuela pluralista, que acepta la experiencia religiosa como apertura del otro: “Cuanto mejor se prepare el corazón humano para acoger la manifestación del misterio divino en la fe y en el amor, tanto más profundamente será afectado por él y con tanta mayor fuerza se apropiará de él” (p. 27).

Esta visión de la clase de Religión confesional, abierta al dialogo con la cultura, que aporta fundamento para todos los aspectos de la vida humana, iluminada por el Evangelio, se encuentra ampliamente respaldada por el magisterio eclesial. En GS se afirma: “Los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren, son a la vez gozos y esperanzas, tristezas y angustias de los discípulos de Cristo. Nada hay verdaderamente humano que no encuentre eco en su corazón. La comunidad cristiana está integrada por hombres que, reunidos en Cristo, son guiados por el Espíritu Santo en su peregrinar hacia el Reino del Padre y han recibido la buena nueva de la salvación para comunicarla a todos. La Iglesia, por ello, se siente íntima y realmente solidaria del género humano y de su historia” (n°1).

Por otro lado, en el documento “Educar al diálogo intercultural en la escuela católica: vivir juntos para una civilización del amor”, se sostiene que: “Se debe subrayar que la enseñanza escolar de la Religión católica tiene finalidades específicas, que la distingue de la catequesis. Mientras que esta última promueve la adhesión personal a Cristo y la maduración de la fe cristiana, la enseñanza escolar transmite a los alumnos los conocimientos sobre la identidad del cristianismo y de la vida cristiana” (2014, N°74). Al hacer esta distinción, la Congregación para la Educación Católica propone para la clase de Religión “ensanchar los espacios de nuestra racionalidad, volver a abrirla a las grandes cuestiones de la verdad y del bien, conjugar entre sí la teología, la filosofía y las ciencias, respetando plenamente sus métodos propios y su reciproca autonomía, pero siendo también conscientes de su unidad intrínseca. En efecto, la dimensión religiosa es intrínseca al hecho natural, contribuye a la formación global de la persona y permite transformar el conocimiento en sabiduría de vida” (2014, N°74).

En este mismo numeral la Iglesia propone un desafío para la escuela católica y, con ello, a los profesores de Religión: “... con la enseñanza católica la escuela y la sociedad se enriquecen con verdaderos laboratorios de cultura y de humanidad, en los cuales, descifrando la aportación significativa del cristianismo, se capacita a la persona para descubrir el bien y para crecer en la responsabilidad; para buscar el intercambio, afinar el sentido crítico y aprovechar los dones del pasado a fin de comprender mejor el presente y proyectarse conscientemente hacia el futuro” (Congregación para la Educación Católica, 2014, N°74).

Respecto de la pedagogía religiosa como saber experto en el ámbito escolar, el documento ya citado en el párrafo anterior, insiste en que: “... el status de disciplina escolar coloca la enseñanza de la Religión en el currículo junto a las otras disciplinas, no con carácter accesorio, sino en el contexto de un necesario diálogo interdisciplinar” (N°74). Esto significa que: “Como consecuencia, para alcanzar los objetivos de un ensanchamiento de los espacios de nuestra racionalidad y

para sostener calificadamente el dialogo interdisciplinar y el dialogo intercultural, se muestra eficaz la enseñanza confesional de la religión” (Congregación para la Educación Católica, 2014, N°75).

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ES RELIGIOSA

En la alocución de clausura del Concilio Vaticano II, el Papa Pablo VI se preguntó por el valor religioso del Concilio. Al respecto, sostuvo que: “decimos religioso por la relación directa con Dios vivo, relación que da la razón de ser de la Iglesia y de cuanto ella cree, espera y ama, de cuanto es y hace” (N°1). Nosotros queremos preguntarnos por el valor religioso de nuestro actuar educativo y pedagógico. Es decir, nos podemos preguntar por nuestra relación educativa/pedagógica con Dios; la razón de ser de la Iglesia en la escuela, pero sobre todo por lo “que ella cree, espera, ama, por lo que es y hacemos por la construcción del Reino de Dios” (N°1).

La pedagogía en Religión será religiosa en primer lugar, si “queremos seguir y anunciar a Cristo y buscamos el Reino de Dios y su justicia” (Pablo VI, 1965, N°1). Parafraseando este discurso diríamos que es el vivo sentir de la enseñanza religiosa “conocer el mundo moderno para acercarse a él, comprenderlo, de penetrar, de servir, de evangelizar a la sociedad que lo rodea y de seguirla, por decirlo así, de alcanzarla casi en su rápido y continuo cambio” (Pablo VI, 1965, N°4). La educación religiosa escolar no la queremos entender como una especie de apología ante el desarrollo humano que se opone a la verdad de la fe, sino más bien en cuanto ella hace descubrir en ese joven la dimensión religiosa que tienen las distintas dimensiones de la vida humana, que puede asumir en su proyecto de vida, que además es un proyecto junto a otros.

El Papa Pablo VI nos llamó a “notar cómo la religión de nuestro Concilio ha sido principalmente la caridad” (1965, N°1). Para él, el Concilio ha logrado que la “religión del Dios que se ha hecho hombre, se ha encontrado con la religión –porque tal es– del hombre que se hace Dios [...] porque una gran simpatía lo ha inundado todo”

(Nº2). Por este encuentro, el Papa sostiene: “El descubrimiento de las necesidades humanas –y son tanto mayores, cuanto más grande se hace el hijo de la tierra– ha absorbido la atención de nuestro Concilio... somos promotores del hombre” (Pablo VI, 1965, Nº5). Todo un objetivo curricular de la enseñanza religiosa.

Asumiendo esta perspectiva conciliar, ella puede reflexionar sobre su vocación religiosa: (la Iglesia) “ha reconocido su vocación fundamental a una plenitud de derechos y a una trascendencia de sentido; sus supremas aspiraciones a la existencia, a la dignidad de la persona, a la honrada libertad, a la cultura, a la renovación del orden social, a la justicia, a la paz, han sido purificadas y estimuladas; y a todos los hombres se ha dirigido la invitación pastoral y misional a la luz evangélica (Pablo VI, 1965, Nº6)”.

Nos dirá Pablo VI (1965): “La orientación de nuestro actuar es la de servir al hombre” (Nº6). La Iglesia se ha declarado sirvienta de la humanidad y toma una dirección antropocéntrica: “Quien observa este prevalente interés del Concilio por los valores humanos y temporales no puede negar que tal interés se debe al carácter que el Concilio ha escogido como programa y deberá reconocer que ese mismo interés no está jamás separado del interés religioso más auténtico debido a la caridad, que únicamente lo inspira (donde está la caridad allí está Dios) o a la unión de los valores humanos y temporales y promovida siempre por el Concilio: esté se inclina sobre el hombre y sobre la tierra, pero se eleva al Reino de Dios” (Nº7).

La clase de Religión tiene una dimensión antropocéntrica, su objeto de estudio es crear las condiciones de posibilidad educativo/pedagógicas, para que, reflexionando con los estudiantes, su saber experto pueda desarrollar la dimensión espiritual/trascendente de los estudiantes y su consecuente relación con Dios. El centro del contenido religioso es religar al hombre con Dios y contribuir al descubrimiento de la dinámica salvadora/religiosa propuesta por Dios en la revelación, que compromete a la persona consigo misma y con los demás en la construcción de la realidad humana, según el orden propuesto por la tradición religiosa que hemos heredado (DV, Nº2).

El Papa insiste que la religión católica es para la humanidad y es precisamente en virtud de su ciencia de Dios que puede conocer al hombre, al hombre verdadero, al hombre integral. Insiste que para conocer al hombre es necesario conocer a Dios (Pablo VI, 1965, N°7). La Educación religiosa, tienen un profundo significado religioso, “no siendo otra cosa que una potente y amistosa invitación a la humanidad de hoy a encontrar de nuevo la vía del amor fraterno, a aquel Dios de quien alejarse es caer, a quien dirigirse es levantarse, en quien permanecer es estar firme, a quien volver es renacer, en quien habitar es vivir” (Pablo VI, 1965, N°8).

CONCLUSIÓN

¿Cómo aprender a vivir juntos? Esta pregunta representa un desafío en un contexto de sociedad fragmentada. Ella, más que pluralista, se ha constituido en una realidad pluralista, atomizada, no dialogante. Ante muchos hechos y debates sobre el sentido de nuestra convivencia, pareciera que estamos ante una relación social donde el núcleo de la identidad se ha desconfigurado y no se aceptan las distintas identidades en el libre juego de la razón pública. La constatación es que aún no hemos encontrado respuesta a esta pregunta; más bien, los distintos sectores, entre los cuales a veces los católicos nos encontramos, queremos imponer nuestras visiones sobre el hombre y el mundo. Esta pregunta se hace desde la convicción antropológica de ser seres relacionales que nos hacemos en y para otros. La comunidad es nuestro lugar de realización como personas, para lo cual es necesario reconocernos como iguales y valorar la riqueza de nuestras diferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos, H. R. (2008). *Incertidumbre y Complejidad: Reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea*. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/447/44780102.pdf
- Conferencia Episcopal de Chile (2005). *Programa de Religión Católica: Sector de aprendizaje Religión*. Santiago, Chile: SM Ediciones.
- Congregación para la Educación Católica. (2014). *Educación para el diálogo intercultural en la escuela católica: Vivir juntos para una civilización del amor*. Ciudad del Vaticano, El Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Cox, C. (s.f.). *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: Currículos comparados*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/.../228803072_Oportunidades_de_aprendizaje_escolar_de...
- Durkheim, É. (2007). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, España: Akal.
- Estrada, J. A. (2001). *Razones y sin razones de la creencia religiosa*. Madrid, España: Trotta.
- Juan Pablo II (1988). *Christifideles Laici, Exhortación Apostólica sobre el papel del Laico*. Santiago, Chile: Paulinas.
- Kung, H. (1987). *Teología para la postmodernidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Latinobarómetro. (2017). *Informe 2017*. Recuperado de: www.latinobarometro.org/LATDocs/F00006433InfLatinoBarometro2017.pdf
- Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y sociedad. Ensayos sobre la acción, religión y comunicación*. Madrid, España: Trotta.

- Pablo VI (1965). *Clausura de la cuarta etapa conciliar*. Recuperado de: https://www.inmaculadamg.org.ar/images/stories/formacion/pablo_vi/Clausura_Cuarta_Etapa_Conciliar.html
- Peña, W. (2007). *El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038508>
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Mirata.
- PNUD&UNICEF. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano*. Santiago, Chile: PNUD&UNICEF.
- Montes, C. (2018). Chile es el país de América Latina que peor evalúa al Papa. *Pressreader*. Recuperado de: <https://www.pressreader.com/chile/la-tercera/20180113/281612420804087>
- Congregación para la Educación Católica. (2014). *Educación para el diálogo Intercultural en la escuela católica: Vivir juntos para una civilización del amor*. Ciudad del Vaticano, El Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México D.F., Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Von Balthasar, H. (1979). *La verdad es sinfónica*. Madrid, España: Encuentro.
- Yaksic, M. (2011). *Política y religión*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Fecha de recepción: 8 de julio de 2018
Fecha de aceptación: 20 de julio de 2018

RESEÑAS

Valerio Fuenzalida *La nueva televisión infantil*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2016, 259 páginas.

Valerio Fuenzalida es productor de televisión con formación en la Escuela de Artes de la Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, docente allí en el doctorado en Comunicación y Profesor de la Cátedra UNESCO de Comunicación. Está especializado en recepción de audiencia, en televisión pública e infantil y fue Jefe de Investigación Cualitativa de Audiencia en Televisión Nacional. Autor de más de treinta libros y de un centenar de artículos sobre TV, desde 1985 publica y asesora sobre TV infantil.

En Chile actualmente en la televisión de pago, de cable y satelital, hay una docena de canales dirigidos a los niños, sólo excedidos por el tramo dirigido a la tercera edad. Con excepción de los canales abiertos nacionales exhibidos en el cable, los primeros canales de cable con mayor sintonía, también en América Latina, son los infantiles: Discovery Kids, Disney Channel, Cartoon Network, Disney XD, Nickelodeon, Disney Jr. En el cable Premium y en Direct TV se ofrece el canal Baby TV con programación segmentada hacia la audiencia de 0 a 2 años. Los canales Discovery Kids, Nick Jr. y Disney Jr. se dirigen hacia edades entre 3 y 6 años. En América Latina el cable está presente en alrededor del 50% de los hogares.

Este libro no trata los programas con objetivos curriculares destinados al aula escolar, como los del canal Novasur de Chile. En el siglo XXI crece la producción de programas infantiles de contenido socioemocional, que incluyen otros objetivos educativos, cada vez más investigados en el mundo y aplicados en los medios. El libro

se dirige a productores de TV infantil, a quienes ofrece criterios de calidad con base en investigaciones de campo ilustradas con suficientes programas analizados, y también a los padres de niños en el hogar y a las educadoras parvularias con interés por aprovechar la nueva TV infantil. Las abundantes y selectas referencias bibliográficas del libro permiten documentar los fundamentos de sus propuestas. Al mencionar programas señala los sitios web en que se pueden ver, y recomienda mirarlos desde You Tube escribiendo *www* y el nombre del programa para seleccionar episodios o imágenes.

Informa sobre el desarrollo actual de la neurobiología cerebral observable en vivo por imágenes, y sobre la maduración corporal y psicosocial del niño que permiten conocer capacidades infantiles antes ignoradas y lograr nuevas posibilidades recreativas y educativas. Patentemente, el cerebro genera y mantiene redes de neuronas en regiones suyas demandadas por estímulos externos y adapta su estructura cognitiva, emocional y práctica, pero debilita o suprime interconexiones neuronales no bastante estimuladas.

Los canales infantiles llamados Baby TV transmitidos 24 horas diarias por cable y por satélite creados en 2003 en Israel se dirigen a bebés entre 0 y 3 años, están presentes en Chile al menos en el canal 251 de VTR digital, en canal 6 de Manquehue y en canal 309 de Movistar. El Baby First TV creado en Estados Unidos de América también en 2003 se transmite en América Latina de modo satelital por Direct TV 24 horas diarias. Hasta diez programas en cada hora duran 1 a 5 minutos, usan colores fuertes y simples, con asesoría de psicólogos y de expertos en desarrollo infantil.

El bebé desde su estado intrauterino reconoce la voz materna. Al nacer comienza a entender la lengua materna y otras disponibles en su entorno bastante antes de hablar. Desarrolla lentamente la percepción visual en colores, figuras, formas y movimientos; distingue manifestaciones de ternura al ser acariciado, comunicado con gestos y palabras, tomado en brazos. Aprende a tocar, a alimentarse, a hablar, a moverse, a caminar, a oír gratamente sonidos y músicas de preferencia suaves y no bruscos.

En 2009 el Centro de Investigación de Medios y Niño de la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard en sus mediciones no registró influencias positivas ni negativas en la exposición de menores de 3 años a programas de televisión. Importan su contenido y la actitud de la familia y de otros adultos ante el niño. Para ambos aspectos el autor da recomendaciones fundadas, de modo que en salas cunas, en jardines infantiles y en educación escolar básica se pueden aprovechar los programas públicos de televisión infantil si hay tiempos controlados de exposición y actuación educativa de los adultos.

En 1972 el programa *Plaza Sésamo* realizado en México, después traducido o adaptado en otros países, difundido en América Latina por distintos canales abiertos y en el cable por Discovery Kids, permitió a niños de 2 a 5 años en desventaja respecto de quienes cuentan con estimulación cultural en familia, a ingresar a la escuela con vocabulario suficiente y mejorar su rendimiento en lecto-escritura y matemáticas. Progresivamente se ampliaron los objetivos a capacitar en desarrollo psicológico, sociabilidad, cuidado del ambiente natural y social.

En 1996 el programa *Las pistas de Blue* provocó el paso del niño espectador pasivo al participante competente e interactivo ante la televisión. Se basó en la evolución de las necesidades psicológicas internas según Abraham Maslow, en las teorías constructivistas sobre la percepción audiovisual según la psicología de la Gestalt de Kohler, sobre la elaboración del significado cultural según Varela y Gardner, sobre la educación según Vygotsky y Jerome Bruner.

En 2012 la productora chilena Ángel Anima (www.angelanima.com), en conjunto con la Policía de Investigaciones, creó programas de 3 minutos de anécdotas de situaciones amenazantes para los niños en diversos tipos de atentados, para canales de televisión y escuelas, captables por Internet. Les ayudaron a prevenirlas, a rechazar ciertas caricias o regalos, a atreverse a gritar, a escapar o a pedir ayuda. Sugieren conveniente tratamiento adicional en el aula o en el hogar para suscitar comentarios de los propios niños.

El libro ejemplifica con diversos casos cuidadosamente descritos, las etapas de mejoramiento de la calidad técnica, estética y pedagógica de los programas televisivos infantiles con fundados comentarios evaluativos y sugerencias para creadores y usuarios. Propone introducir la televisión en el aula parvularia con capacitación de su personal y justifica la necesidad y viabilidad económica de crear un canal público de televisión infantil.

El autor (vfuenzal@uc.cl) cuenta con un equipo para impartir talleres profesionales de entrenamiento a personal educador de estas instituciones para diversos niveles de edad, con experiencias en marcha en varias municipalidades. Según su opinión, el recurso televisión infantil se puede transferir a la catequesis y a la pastoral, tomando en cuenta lo aprendido en cuanto a criterios de calidad estética para diferentes géneros televisivos: musical, teatral, visual, usando animación digital, personajes en vivo o en símbolos de animales o máquinas, voz en off con adultos, jóvenes o niños, etc. Cifra su calidad educativa en la participación de la audiencia con adivinanzas, cantos, danzas o diálogos con docentes o familiares, y la calidad apostólica según las orientaciones eclesiales.

Hno. Enrique García Ahumada, F.S.C.

Pbro. Marcelino Delfín Poso, *El ABC de los monaguillos*, México, Obra Nacional de la Buena Prensa, 2015, 159 páginas.

El primer capítulo define al acólito según el Motu Proprio *Ministeria quaedam* del Beato Paulo VI, como ministro extraordinario de la Eucaristía inspirador del diferente servicio de monaguillo accesible a niños u otras personas de ambos sexos, y complementa su definición con textos de la *Ordenación General del Misal Romano* Nos. 187-193, sobre el acólito, para cuya institución la Sede Apostólica aprobó rito litúrgico.

El segundo capítulo explica cómo debe vivir, comportarse y prepararse el niño monaguillo. El tercero explica gestos y posturas en la celebración eucarística, agregando textos de la Constitución *Sacrosanctum Concilium* del Concilio Vaticano II. El cuarto describe las partes de la misa y los roles de otros servidores menores en misa episcopal o solemne, su orden en la procesión de entrada y de salida, la sucesión de actos iniciales cuando hay aspersión dominical con supresión del acto penitencial y otros actos.

El capítulo quinto describe los esquemas al celebrar sacramentales, el sacramento de la Confirmación dentro de la Eucaristía, el Bautismo de niños fuera de la Eucaristía, el Matrimonio dentro de la Eucaristía, las exequias cuando hay Eucaristía. El capítulo sexto explica con dibujos el significado de los objetos, vestiduras e insignias litúrgicas.

El capítulo séptimo es una presentación didáctica elemental de la Biblia para tratar en numerosas sesiones breves. Al presentar la Nueva Alianza con Jesucristo conviene hacer buscar y comentar textos claves: Jn 3, 16; Lc 1, 1-14; 1, 26,-38; Mt 4, 23-24; 6, 33; 28, 1-8.

El capítulo octavo trata las oraciones y doctrina cristiana básicas.

El capítulo IX sugiere una celebración de la Palabra de aceptación del monaguillo. El décimo sugiere un perfil del monaguillo.

Esta presentación surge de la positiva experiencia de la parroquia San Francisco de Asís de la diócesis de Melipilla en la aplicación del programa propuesto en este manual. Formadores de monaguillos de ambos sexos en comunidades católicas, dan curso de dos años

de una hora semanal a quienes pueden entrenarse desde antes de comenzar a prepararse a empezar a comulgar. Los usuarios pueden adaptar su uso.

Hno. Enrique García Ahumada, F.S.C.

NORMAS EDITORIALES

PRESENTACIÓN

Ya que la educación religiosa es el foco disciplinario declarado por el Instituto Escuela de la Fe de la Universidad Finis Terrae, resulta lógico que este organismo intente desarrollar todos los medios pertinentes para ahondar tal área del saber, y para dar a conocer sus resultados. Un medio tradicional es la elaboración y publicación de una revista especializada.

ALGUNAS DEFINICIONES

1) **Identidad**

La *Revista de Educación Religiosa* es una publicación académica impresa, de divulgación semestral (mayo y octubre), del Instituto “Escuela de la Fe” de la Universidad Finis Terrae.

Esta publicación nace con el objetivo de convertirse en un espacio experto que permita ampliar y profundizar el conocimiento reflexivo y sistemático de la *educación religiosa*, señalada oficialmente por el Instituto Escuela de la Fe como su foco de experticia, y entendida como el proceso de desarrollo de la dimensión religiosa de una persona, principalmente gracias a la acción intencionada de otros agentes. Toda indagación en el amplio espectro sociocultural que tenga algún nexo relevante con la educación religiosa, encuentra aquí su espacio.

Como expresión de su primera etapa de desarrollo, esta revista se orienta por dos factores:

a. Su foco está en el contexto de la educación religiosa católica, particularmente en:

- Nuevos escenarios socio-culturales para la Educación Religiosa.
- Epistemología de la Educación Religiosa Escolar Católica.
- Modelos y metodologías de la Educación Religiosa.
- Itinerarios de formación pastoral y catequética.
- Formación de agentes para la Educación Religiosa.

b. Está dirigida especialmente a investigadores, expertos, responsables e interesados de procesos educativo-religiosos que ocurren en Chile, o que lo afectan desde el extranjero.

2) Secciones

- Editorial
- Artículos
- Reseñas

NORMAS PARA LOS AUTORES

1. Varios

- Se recibirán artículos y reseñas sólo en español.
- Los artículos y reseñas que se presenten a la *Revista de Educación Religiosa* han de ser inéditos, y no deben estar siendo evaluados por ninguna otra publicación.
- Las fechas límite de recepción de artículos para ser evaluados serán los meses de mayo y noviembre de cada año. Tales plazos no impiden la comunicación previa, en cualquier momento del año, para dialogar con los posibles autores y preparar eventuales artículos o reseñas.
- Sólo se recibirán artículos y reseñas a través del medio digital al correo revista@escueladelafe.cl.

2. Parámetros de presentación

a) Para los artículos, la extensión debe ser de 5.000 a 8.000 palabras, incluidas las notas al pie, resúmenes, palabras clave y bibliografía. Los cuadros, tablas e imágenes no hacen parte de la extensión del artículo; para su uso, el autor debe cerciorarse de que los derechos de uso estén vigentes.

En la primera página del artículo debe aparecer su título, luego un resumen (que no supere las cien palabras) y una lista de cinco palabras clave, todo tanto en español e inglés.

Para asegurar la imparcialidad en la evaluación, el nombre del autor no debe aparecer en ninguna de las páginas del artículo. Los datos de contacto (nombre, direcciones, teléfonos fijos y móviles, dirección de correo electrónico), así como los datos de la institución a la que pertenece deben ir únicamente en el cuerpo del mensaje del correo electrónico en que se envía el artículo, o en un archivo adjunto.

b) Para las reseñas, la extensión no debe superar las 4 cuartillas, y debe cumplir con los mismos requisitos de edición que los artículos, salvo los textos en inglés. Así mismo, los textos reseñados deben tener una fecha de publicación que no supere los tres años de antigüedad respecto al número de la revista en el que sería incluida.

c) Para ambos casos *Revista de Educación Religiosa* sólo recibirá artículos y reseñas en soporte digital MS Word, con redacción y ortografía correcta, y que cumplan con las normas de edición de la sexta versión de la APA (2018), es decir:

- Tipo de letra: Times New Roman
- Tamaño de letra: 12
- Interlineado: a doble espacio (2,0), para todo el texto con única excepción en las notas a pie de página
- Márgenes: 2,54 cm por todos los lados de la hoja
- Sangría: marcada con el tabulador del teclado o a 5 espacios.
- Alineación del texto: a la izquierda, también llamado quebrado o en bandera.

(Ver en la web otros aspectos como citación, lista de referencias, organización de los encabezados, seriación, tablas y figuras, etc. Por ejemplo, <http://normasapa.net/>).

3. Tiempos y proceso editorial

Una vez recibido el artículo o la reseña, el Editor evaluará el cumplimiento básico de los requisitos. Si obtiene la aprobación, el documento pasará a la evaluación por parte de dos evaluadores anónimos y externos al Instituto. Los resultados de la evaluación se darán a conocer a través de una comunicación de aceptación, de aceptación con observaciones o de rechazo, que será enviada a los autores a través de un correo electrónico en un plazo no mayor a dos semanas.

Si el artículo es aceptado y se solicitan cambios, los autores tienen un plazo de dos semanas para hacer las modificaciones solicitadas. Una vez evaluados los cambios, se informará al autor a través de correo electrónico acerca del resultado final del proceso. En vistas a optimizar el artículo, el Comité Editorial se reserva la decisión sobre la corrección de estilo en los casos en los que se considere necesario.

Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación, el autor debe enviar una autorización simple al Editor (dirección de correo electrónico antes citado) para la cesión de sus derechos, asegurando, además, la ausencia de conflictos de intereses en el artículo.

Los autores de los artículos aceptados para publicación recibirán dos ejemplares de la revista en la que participaron.

Si el autor quiere incluir su artículo en otra publicación, debe esperar seis meses a partir de la publicación de *Revista de Educación Religiosa* para hacerlo. El autor debe solicitar una autorización escrita al Editor de la revista, y declarar a *Revista de Educación Religiosa* del Instituto Escuela de la Fe de la Universidad Finis Terrae, como la publicación original.

COLECCIÓN EDUCACIÓN RELIGIOSA

ESPIRITUALIDAD, ¡AHORA!
*Para un desarrollo humano
integral y sostenido*
Javier Díaz Tejo

LA ALEGRÍA DE INICIAR DISCÍPULOS
MISIONEROS EN EL CAMBIO DE ÉPOCA
*Nuevas perspectivas para la catequesis
en América Latina y El Caribe*
Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM)

APORTE CATEQUÉTICO DEL III CONGRESO
INTERNACIONAL DEL CATECUMENADO
La iniciación cristiana en el cambio de época
Hno. Enrique García Ahumada, F.S.C.

“... la variedad es la característica que mejor expresa la relación de los jóvenes con la fe y la práctica religiosa. En general, se declaran abiertos a la espiritualidad, aun cuando lo sagrado, a menudo, se separa de la vida cotidiana. Muchos ven la religión como un asunto privado y se consideran espirituales, pero no religiosos (en el sentido de pertenecer a una confesión religiosa). La religión ya no se ve como la forma privilegiada para acceder al sentido de la vida, y está acompañada y algunas veces reemplazada por ideologías y otras corrientes de pensamiento, o por el éxito personal o profesional”.

XV Asamblea Ordinaria del Sínodo de los Obispos
(3 al 28 de octubre 2018). *Instrumentum Laboris*.
Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional, N°29.
Ciudad del Vaticano



Ediciones
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE