



Revista de Educación Religiosa

Volumen 3, n.º 3, 2025



finis
Universidad Finis Terrae
Instituto Escuela de la Fe

Revista de Educación Religiosa

Volumen 3, n.º 3, 2025

Instituto Escuela de la Fe
Universidad Finis Terrae

EDITOR GENERAL

Mg. Javier Díaz Tejo 
Universidad Finis Terrae, Chile

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Enrique García Ahumada, F.S.C. 
Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, distrito Brasil-Chile

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

Dra. Gladys Carmita Coronado Núñez
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. Hosffman Ospino 
Boston College, Estados Unidos

Dra. Ángela Cadavid Vélez 
Universidad Católica de Pereira, Colombia

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

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

EDITORES METODOLÓGICOS

Dra. Alejandra Santana López 
Universidad Gabriela Mistral, Chile

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

COLABORACIONES

Editora técnica: Dra. Consuelo Salas Lamadrid

Corrección de estilo: Lc. Patricio Varetto Cabré y Mg. Elza Ferreira Da Cruz (portugués)

Diseño gráfico: Mg. Fabiola Hurtado Céspedes

ISSN: 2452-5936

Santiago de Chile, 2025

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



DOI 10.38123/RER.V3I3

Índice

Editorial	7
Javier Díaz Tejo	
Implementación de plan de área y guía didáctica en educación religiosa: Percepción docente en Medellín	9
Pablo Martines, José-Luis Cardozo-Ferreira, Yisbeth-Nattaly Rozo-Montañez, Dayra-Lilibeth Villamizar-Pérez	
Catequesis sacramental en colegios católicos. Experiencias significativas de buenas prácticas catequéticas	28
Heriberto Luis Cabrera Reyes, Lorena Basualto Porra	
Sacramental catechesis in Catholic schools. Significant experiences of best catechetical practices	28
Heriberto Luis Cabrera Reyes, Lorena Basualto Porra	
Modelo de evaluación de ciclo en la formación de profesores y profesoras de Religión	45
Jaime Bascuñán Muñoz, Hilda Cifuentes Cid, Sergio Sanhueza Jara, Eduardo Alberto Arteaga Viveros	
A catequese como ação libertadora da pessoa humana a partir da revelação cristã	67
Elza Ferreira da Cruz	
Hacia una pedagogía del sentido. El desarrollo de la inteligencia espiritual en la clase de Religión	80
Angela Alarcón-Alvear, Francisco Novoa-Rojas	
Restauração do Catecumenato: Tesouro Pastoral escondido reencontrado pelo Concílio Vaticano II	98
Luciano Tokarski	
Agradecimientos	115

Este nuevo número de *Revista de Educación Religiosa* aparece en un contexto marcado por profundos cambios. ¿Será necesario mencionarlos, siquiera en sus rasgos más notorios? Las crisis económicas, los conflictos bélicos, los desplazamientos forzados, los genocidios, los signos innegables del cambio climático y los avances casi diarios de la inteligencia artificial hablan por sí solos. Incluso, recientemente hemos lamentado la muerte del querido Papa Francisco y hemos asistido, expectantes, a la elección de León XIV. La lista es extensa, pero basta con esto.

En este marco, ¿aporta algo nuestra revista? Creo que sí, y mucho. Los artículos aquí reunidos ofrecen una respuesta plural, pero convergente: la educación religiosa —lejos de ser un lujo o un anacronismo— se presenta como un espacio fecundo para restaurar el sentido, la dignidad y la esperanza en tiempos de incertidumbre.

En efecto, varios artículos coinciden en situar en el centro a la persona humana, su proceso de búsqueda y maduración. La catequesis, por ejemplo, es concebida no solo como transmisión de contenidos, sino como una acción profundamente liberadora, enraizada en la Revelación (Ferreira). De modo análogo, la propuesta de una pedagogía del sentido, que promueve la inteligencia espiritual en la clase de Religión (Alarcón et al.), subraya que el auténtico desarrollo educativo implica aprender a vivir con propósito y apertura al misterio, integrando pensamiento crítico y compromiso ético.

La tensión entre tradición y renovación es un transversal en este número. Mientras se rescata el catecumenado como un “tesoro pastoral” capaz de revitalizar el proceso de iniciación cristiana y de ofrecer una mistagogía viva (Tokarski), otros autores destacan la urgencia de adaptar las prácticas y modelos catequéticos a las realidades cambiantes de las escuelas y comunidades, enfrentando la secularización, la diversidad y el pluralismo. En esta línea, la investigación sobre buenas prácticas de catequesis sacramental en colegios católicos (Cabrera y Basualto) documenta experiencias que, lejos de anclarse en el pasado, reinventan la catequesis desde la escucha activa y la integración en itinerarios pastorales más inclusivos y comunitarios.

Por otra parte, el foco en la formación docente y en la evaluación auténtica (Bascañán et al.) revela que la calidad de la educación religiosa depende, en gran medida, de la reflexión crítica, el monitoreo contextualizado y la actualización permanente de quienes la imparten. Finalmente, el análisis sobre la implementación de planes de área y guías didácticas en la ERE en Medellín (Martínez et al.) evidencia que una educación religiosa pertinente requiere estructuras claras y recursos adaptados, pero también apertura al diálogo, inclusión y una renovada vocación docente capaz de acompañar en medio de contextos plurales y complejos.

Este número, en suma, no es solo una recopilación de investigaciones y experiencias, sino una invitación a mirar la educación religiosa como un laboratorio vivo de esperanza. Es un llamado a descubrir —más allá de las crisis y del desencanto— el potencial transformador de una pedagogía que libere, humanice y prepare a las nuevas generaciones para una vida con sentido, dignidad y compasión. Por ello, la educación religiosa, lejos de ser una espectadora silenciosa, tiene mucho que decir. Ojalá estas páginas inviten a seguir dialogando, a explorar y ensayar nuevas prácticas, y a sostener la esperanza en medio de la historia.

Javier Díaz Tejo
Editor

Implementación de plan de área y guía didáctica en educación religiosa: Percepción docente en Medellín

Implementation of an area plan and teaching guide in Religious Education: Teacher perception in Medellin

Pablo Martines 

pablo.martines@unac.edu.co

José-Luis Cardozo-Ferreira 

josel.cardozof@unac.edu.co

Yisbeth-Nattaly Rozo-Montañez 

yisbethn.rozom@unac.edu.co

Dayra-Lilibeth Villamizar-Pérez 

dayra.villamizarp@unac.edu.co

Corporación Universitaria Adventista, Colombia

RESUMEN

La presente investigación analiza el impacto de tener una guía didáctica y un plan de área estructurado, subrayando su impacto en la calidad educativa. Mediante un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez docentes de primer grado en cinco instituciones públicas del área metropolitana, identificando sus percepciones sobre la aplicabilidad y los beneficios de una guía didáctica diseñada para promover una enseñanza inclusiva y contextualizada de la religión. Los hallazgos muestran que, si bien los currículos cumplen con los estándares formales, requieren actualizaciones significativas para responder a las necesidades de la educación contemporánea. El estudio resalta la importancia de la Educación Religiosa Escolar como herramienta para fomentar la paz, el respeto y el diálogo interreligioso. Un plan de área bien estructurado, que incorpore estos valores, podría optimizar la enseñanza al ofrecer directrices claras y recursos pedagógicos unificados, permitiendo a los docentes desempeñar su labor de manera más eficiente y coherente. Asimismo, una adecuada guía didáctica ofrece al docente los recursos necesarios para el desarrollo de la clase, permitiéndole abordar otras dimensiones que emergen en el aula.

Palabras clave: Educación Religiosa Escolar, guía de estudios, escuela primaria, docente de escuela primaria

ABSTRACT

This research analyzes the impact of having a teaching guide and structured area plan, highlighting its impact on educational quality. Through a qualitative approach, semi-structured interviews were applied to ten first-grade teachers in five public institutions in the metropolitan area, identifying perceptions about the applicability and benefits of the teaching guide aimed at promoting inclusive and contextualized teaching of religion. The findings reveal that although the curricula meet formal standards, they require significant

updates to align with the needs of contemporary education. The study highlights the importance of School Religious Education being a tool that promotes peace, respect and inter-religious dialogue. A well-structured area plan, which incorporates these values, could optimize teaching by offering clear guidelines and unified pedagogical resources, allowing teachers to carry out their work more efficiently and coherently. Likewise, having a teaching guide provides the teacher with the necessary resources for the development of the class in order to address other dimensions that arise in the classroom.

Keywords: *School Religious Education, study guide, primary school, primary school teacher*

Introducción

La educación religiosa en las instituciones públicas de Colombia ha sido un tema de debate y controversia a lo largo de los años. A pesar de que la Constitución establece la libertad de culto y el respeto por la diversidad religiosa, la implementación de la educación religiosa en las aulas enfrenta desafíos significativos. Uno de los principales problemas es la ausencia de un plan de estudios estructurado y uniforme por parte del Ministerio de Educación, lo que genera una falta de directrices claras para su enseñanza.

En un contexto en el que la diversidad cultural y religiosa está en constante crecimiento, la implementación de un plan área de Religión en las escuelas públicas adquiere una relevancia particular. Según Bonilla Morales (2014), la Educación Religiosa Escolar (ERE) no solo promueve el respeto y la comprensión entre diferentes credos, sino que también es una herramienta crucial para el desarrollo integral de los estudiantes, pues fomenta valores como la tolerancia y la convivencia pacífica.

Las instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín enfrentan las mismas dificultades, ya que la enseñanza de la educación religiosa depende en gran medida del enfoque personal de cada docente. Esto puede afectar la calidad y la objetividad con la que se abordan temas de espiritualidad, moralidad y diversidad religiosa en las aulas. Además, este escenario plantea preguntas sobre la necesidad de un plan de estudios más uniforme y el papel que debería desempeñar el Estado en la regulación de este tipo de educación.

Medellín, una ciudad con una profunda herencia religiosa y una notable diversidad de creencias, presenta un contexto particularmente significativo

para la integración de la educación religiosa. La incorporación de esta disciplina en el currículo escolar puede facilitar un puente hacia una mayor comprensión intercultural y contribuir a la cohesión social. Además, al proporcionar a los estudiantes herramientas para enfrentar los desafíos éticos y morales de la vida cotidiana desde una perspectiva informada y crítica, la educación religiosa puede desempeñar un papel clave en el desarrollo integral de los jóvenes.

López (2014) señala que la ERE “sirve esencialmente para ‘conocerse a sí mismo conociendo’, que la ERE no es una manera de absolutizar todo y acabar con las interrogaciones de la vida. La educación religiosa escolar es una manera de vivir viviendo” (p. 57). En consonancia con esto, la didáctica aplicada a la ERE debe enfocarse en los contextos religioso, cultural y social, teniendo en cuenta la historia. Además, debe ser práctica y relevante para la realidad de los estudiantes y docentes, promoviendo una enseñanza integral que no solo se limite al ámbito espiritual, sino que también contribuya a su desarrollo ético y moral.

Como indican Cabrero Ugarte y López Martínez (2019), lo ideal es que el maestro que enseña Religión sienta esa vocación, ya que va a enseñar a los niños la realidad de Dios, y para ello debe, ante todo, creer y vivir él eso que enseña. La implementación de una guía didáctica y un plan de área para la ERE podría convertirse en una herramienta esencial para fortalecer estos valores desde los primeros años de la formación escolar, ofreciendo a los docentes una estructura sólida para abordar temas que no solo impactan en el ámbito espiritual, sino también en la construcción de una ciudadanía responsable.

La *Revista Pedagógica*, en su editorial titulado “Educación religiosa en Latinoamérica”, resalta la necesidad de avanzar hacia una educación religiosa intercultural, que promueva el diálogo y el respeto por las diferencias, permitiendo superar viejas formas de adoctrinamiento. Se subraya la importancia de una educación que fomente la ciudadanía y los derechos humanos frente a la persistencia de enfoques que no abordan adecuadamente el pluralismo religioso actual (Cecchetti y Méndez Méndez, 2018).

El análisis de estos aspectos permitirá obtener una visión más clara sobre la efectividad del plan de área estructurado para la ERE en Medellín, ayudando a comprender si contribuye realmente a mejorar la calidad educativa en este ámbito. Además, se espera que los hallazgos arrojen luz sobre la necesidad de ajustes o mejoras que puedan fortalecer la enseñanza de la Religión desde un enfoque inclusivo y contextualizado.

No obstante, surgen interrogantes sobre la manera en que una guía didáctica y un plan de área estructurado desde primer grado podrían influir en el desarrollo de una comprensión más profunda y respetuosa de las creencias y valores de los demás.

¿Cuál es el impacto de tener una guía didáctica y un plan de área estructurado de primer grado para la enseñanza de la ERE en las instituciones públicas de Medellín?

1. Educación Religiosa Escolar en el contexto colombiano

En Colombia, la ERE es un área del currículo escolar que tiene como objetivo principal formar a los estudiantes en los valores religiosos y morales,

fomentando el respeto por las diferentes creencias y promoviendo la convivencia pacífica en una sociedad pluralista.

La Constitución Política de Colombia, en los artículos 18, 19 y 27, protege el derecho a la libertad de conciencia, de cultos y de enseñanza. En virtud de estas garantías, ninguna persona puede ser perseguida o coaccionada por sus creencias ni obligada a actuar en contra de su conciencia. Igualmente, se reconoce el derecho de cada individuo a practicar y difundir su religión de manera libre, mientras que el Estado asegura la libertad de enseñanza. Por otro lado, los artículos 67 y 68 de la Constitución señalan que la educación es un servicio público con una finalidad social, cuyo objetivo es facilitar el acceso al conocimiento, la ciencia y la cultura. Además, se otorga a los padres la libertad de elegir el tipo de educación que desean para sus hijos menores. En las instituciones educativas públicas, se establece que nadie puede ser forzado a recibir formación religiosa. Estos principios son desarrollados por la Ley General de Educación, que define la educación como un proceso continuo e integral. Esta ley se encarga de regular el servicio educativo, abarcando aspectos como normativas legales, programas curriculares y la disponibilidad de recursos humanos y tecnológicos.

La educación formal en Colombia se organiza en tres niveles: preescolar, básica y media. Para cumplir con los objetivos de la educación básica, se establecen áreas obligatorias y fundamentales, que deben ofrecerse según el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). La ERE es una de estas áreas, pero su enseñanza debe respetar la libertad de conciencia y el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos. La ERE se imparte según la Ley 133 de 1994, que desarrolla el derecho

a la libertad religiosa y de cultos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), según la ley 115 de 1994, y la ley 133 de 1994, diseña los lineamientos generales para la enseñanza de la educación religiosa. Los capítulos III y IV del decreto 1860, de 1994, detallan el contenido del PEI y los criterios para elaborar el currículo, incluyendo las áreas obligatorias y fundamentales.

Por su parte, la ley 115, de 1994, que organiza el sistema educativo colombiano, menciona la ERE en su artículo 23 como una de las áreas obligatorias del currículo. Sin embargo, aclara que ningún estudiante está obligado a participar en estas clases si no lo desea. Este derecho a la libertad de participar o no se reafirma en el artículo 24, que establece la ERE como un derecho del estudiante. La misma ley menciona en varios artículos la dimensión espiritual de la educación, subrayando su importancia en la formación integral de los estudiantes (Cantillo Cabrera y Quintero Torres, 2020).

La ERE se enmarca dentro del respeto por la libertad de creencias y se ajusta a la Constitución Política de 1991, que garantiza la libertad de cultos. Su enseñanza está regulada por el decreto 1075, de 2015, en el cual se establecen los lineamientos para su implementación, siendo la sección 4 y los artículos 2.3.3.4.4.1 a 2.3.3.4.4.8 los que se refieren específicamente a la ERE. Este decreto constituye la reglamentación oficial vigente sobre la educación religiosa en las instituciones educativas del país. Además, la resolución 18583, de 2017, estipula que los egresados de programas como Licenciatura en Educación Religiosa y Teología son los únicos habilitados para enseñar ERE en los colegios públicos, asegurando que quienes impartan esta

enseñanza cuenten con formación especializada (Moncada Guzmán y Pérez Vargas, 2020).

Ramírez Lamprea señala que el decreto 354, de 1998, establece un convenio de derecho público interno entre el Estado colombiano y diversas entidades religiosas cristianas no católicas, lo que reafirma la libertad de elegir la educación religiosa de esta índole (Cap. II). Este decreto otorga a las Secretarías de Educación la responsabilidad de diseñar el currículo (Art. 8), promoviendo así una diversidad de programas académicos en esta área obligatoria. Asimismo, se establece que los docentes que imparten educación cristiana no católica deben poseer un título profesional en el área (Art. 9), excepto en regiones remotas hasta el año 2008 (Art. 13). También se permite que las autoridades religiosas locales ejerzan supervisión en este contexto (Art. 12) (Ramírez Lamprea, 2021).

Según Moncada Guzmán et al. (2021), aunque la ERE está regulada, es importante señalar que existen contradicciones y ambigüedades en la legislación que han permitido a algunos docentes adoptar enfoques personalizados o basados en su propia experiencia religiosa. Esto ha llevado a que, en algunos casos, se refleje la influencia del sistema religioso mayoritario en las aulas, a pesar de que la ERE debería garantizar un espacio de reflexión y respeto hacia el pluralismo religioso en el contexto educativo.

La Conferencia Episcopal Colombiana (CEC) ha establecido que la ERE es una herramienta fundamental para la formación integral de los estudiantes, reconociendo el valor de la dimensión espiritual y religiosa en su desarrollo. En este contexto, la CEC destaca que la enseñanza religiosa

no debe entenderse como catequesis, sino como un área académica obligatoria que promueve el respeto a la diversidad de credos, el diálogo interreligioso y el fortalecimiento de valores éticos y morales. Además, subraya la importancia de la libertad de elección por parte de los padres y estudiantes en relación con la educación religiosa, en concordancia con la normativa colombiana, que garantiza el derecho a recibir formación acorde con las convicciones personales (Conferencia Episcopal, 2022).

2. Plan de área en el sistema educativo colombiano

El sistema educativo colombiano requiere planes de área para cada asignatura con el fin de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera estructurada. Estos planes permiten estandarizar los contenidos educativos, asegurando que, sin importar el contexto o la institución, los estudiantes tengan acceso a una formación equitativa. En este contexto, “el plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (Decreto 230).

Asimismo, un plan de área incluye diversos componentes esenciales, tales como los objetivos de aprendizaje, las estrategias metodológicas, los recursos pedagógicos disponibles y los criterios de evaluación que permiten guiar el proceso educativo de manera integral (Moncada Guzmán, 2020). Estos componentes buscan orientar de manera integral el proceso educativo, garantizando que se aborden aspectos tanto pedagógicos

como curriculares para el desarrollo óptimo de los estudiantes. Para estos últimos, una guía didáctica y un plan de área contribuye a su desarrollo integral, ya que promueve una enseñanza continua y coherente, fomentando habilidades críticas y valores éticos.

En particular, en el caso de la ERE, Moncada Guzmán et al. (2021) mencionan que este tipo de educación debe integrar la teología y las ciencias humanas, como la antropología y la filosofía, permitiendo un enfoque más integral y respetuoso de la diversidad cultural y religiosa del país. De este modo, el plan debe promover el pluralismo y la reflexión crítica del fenómeno religioso en la vida cotidiana.

La implementación de una guía didáctica y un plan de área tiene un impacto significativo tanto en los docentes como en los estudiantes. Por un lado, para los docentes, contar con una guía estructurada facilita la planificación y ejecución de las clases, asegurando que todos los temas relevantes sean abordados y que las actividades se alineen con los objetivos educativos. Por otro lado:

El propósito de que se formule un plan de área en la institución educativa consiste en que este documento sirva de guía para los planes de aula que los profesores formulan para sus clases y para la implementación de ese plan de aula. En este sentido, el plan de área se convierte en un instrumento que orienta la actuación del profesor en el aula de clase con el fin de lograr el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, el plan de área juega un papel importante dentro del currículo de una institución educativa, no solo por ser un documento que guía la planificación de un área, sino también porque

permite desarrollar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Solano Camargo et al., 2017, p. 4)

Moncada Guzmán (2021) señala que un plan de área no solo organiza el proceso educativo, sino que también garantiza que tanto docentes como estudiantes se beneficien de una educación estructurada y adaptada a las necesidades del contexto educativo.

En un estudio realizado en la Institución Educativa La Libertad de Rovira, Tolima, se llevó a cabo un análisis detallado de los componentes didácticos del plan de área de matemáticas, enfocándose en el bajo rendimiento de los estudiantes de tercer grado en las pruebas Saber. Utilizando un enfoque cualitativo, se interpretaron estos componentes con el fin de proponer mejoras orientadas a optimizar el desempeño estudiantil. Este estudio concluye que:

Si los procesos de enseñanza-aprendizaje no apuntan a ser pertinentes, contextualizados, progresivos y motivadores, los estudiantes ni siquiera se preocuparán por aprender y mucho menos se comprometerán con sus aprendizajes; por eso es necesario hacerles ver la importancia de cada tema que se está enseñando. (Pérez Peñaranda y Romero Mantilla, 2018, p. 86)

A partir de esta conclusión, se recomienda que los planes de área oficiales deben asegurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean pertinentes, facilitando el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes lograr un desempeño eficiente y volverse competentes en un área específica (Pérez Peñaranda y Romero Mantilla, 2018, p. 87).

3. Medellín construye un sueño maestro

El material elaborado por la Secretaría de Educación de Medellín sobre la ERE se encuentra en el marco del proyecto Expedición Currículo, presentado como parte de los esfuerzos de la alcaldía de Medellín y la Secretaría de Educación para mejorar la calidad educativa. Como mencionan Saavedra Ulloa y Parada Valenzuela (2019), la enseñanza de la educación religiosa debería tener un enfoque más pedagógico, es decir, con métodos de enseñanza más claros y efectivos. Esto se debe a que la Religión no solo es un conjunto de creencias, sino un fenómeno que influye profundamente en la humanidad, afectando cómo las personas ven el mundo y encuentran significado en sus vidas. Al enseñar Religión, no se trata solo de transmitir información, sino de ayudar a los estudiantes a comprender cómo el fenómeno religioso puede dar sentido a su existencia y a la humanidad en general.

Este material elaborado por la Secretaría de Educación de Medellín sobre la ERE involucró la participación de 55 docentes de diferentes instituciones educativas, tanto públicas como privadas, quienes, a través de un trabajo reflexivo y académico, desarrollaron un marco de referencia para transformar el currículo de educación preescolar, básica y media. Como menciona el material de la Secretaría de Educación de Medellín (2014), el fin de la ERE es contribuir a la educación integral de la juventud del país. Por ello, ha sido objeto de reflexión y adaptación continua, con el fin de integrarse en realidades específicas y aportar a la construcción de un mundo mejor. Por eso, es importante la participación activa de todos los

involucrados y responsables en este campo educativo tan trascendental.

Este enfoque participativo no solo promueve una visión renovada del currículo educativo, sino que también refleja el compromiso de la alcaldía de Medellín y la Secretaría de Educación con la mejora continua de la calidad educativa. Al considerar reflexiones académicas y prácticas pedagógicas, el proyecto contribuye a la formación integral de los estudiantes, adaptando la educación religiosa a los desafíos y necesidades contemporáneas. Según lo que señalan Cantillo Cabrera y Quintero Torres (2020), la educación religiosa es fundamental para el desarrollo completo de la persona. Su papel dentro del amplio ámbito educativo es importante, ya que ofrece al ser humano contemporáneo una perspectiva integral del mundo y la realidad.

Gran parte de los estudios académicos sobre la ERE en América Latina se enfocan en analizar por qué es importante que esta materia forme parte del sistema educativo (Sepúlveda Romero y Saldarriaga Vélez, 2022). Los investigadores tratan de justificar, con diferentes argumentos, las razones por las cuales la educación religiosa debe enseñarse en las escuelas, explorando su relevancia en la formación integral de los estudiantes, su impacto en los valores, la cultura y el entendimiento de la diversidad religiosa. Al revisar estudios nacionales sobre la ERE, se evidencia que esta es una cuestión que involucra a toda la comunidad educativa. En el caso de Ibagué, se identifica un problema en su implementación, ya que no se ha adaptado completamente a las necesidades actuales de la sociedad. Se analiza cómo tanto estudiantes como docentes

perciben la ERE como desactualizada y la necesidad de una reforma para afrontar los desafíos contemporáneos en los ámbitos político, económico y tecnológico. Además, el documento cuestiona la efectividad de la ERE en el desarrollo de una ciudadanía espiritual y democrática que esté alineada con las realidades modernas.

La investigación concluye que, aunque los currículos de ERE cumplen con los estándares formales, requieren una actualización significativa para volverse más relevantes y contextualizados en la educación moderna. Saavedra Tafur y Tovar Bocanegra (2015) sugieren que la ERE debe promover no solo el desarrollo espiritual, sino también una educación pluralista y democrática que equipe a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. De acuerdo a esto, se hace un llamado claro a reformar la educación para incluir un verdadero pluralismo religioso y actualizar los métodos de enseñanza a fin de que reflejen las realidades de un mundo globalizado.

El plan de área de ERE es una clave que proporciona orientaciones a los docentes sobre qué y cómo enseñar la asignatura, en concordancia con los estándares y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. El documento destaca la enseñanza religiosa como un área obligatoria y fundamental en Colombia, con un enfoque que respeta la pluralidad religiosa y asegura que los estudiantes reciban una educación acorde con sus convicciones personales (Secretaría de Educación de Medellín, 2014, p. 5). Los profesores de Religión deben ofrecer una asignatura confesional, que coincida con las convicciones religiosas de sus estudiantes; pero al mismo tiempo deben

abstenerse de hacer proselitismo religioso y evitar que se configuren situaciones de discriminación por causa de las creencias religiosas en el aula (Beltrán, 2020, p. 10).

Respecto de la implementación del plan de área de ERE en las instituciones de Medellín, se resalta la importancia de un enfoque interdisciplinario y el uso de estándares desarrollados por la Conferencia Episcopal de Colombia para la enseñanza religiosa en todos los niveles escolares, desde preescolar hasta el grado 11. El plan también promueve la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Sistema metodológico

El diseño metodológico de esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo. Considerando a Guzmán (2021), se utilizan técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos,

evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades. Asimismo, el enfoque es cualitativo porque evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2023).

La población estuvo conformada por diez docentes que imparten ERE en el grado primero de básica primaria, en cinco instituciones oficiales del área metropolitana de Medellín. Se empleó un muestreo intencional o muestreo por criterio, en el que los participantes se seleccionaron deliberadamente en función de su experiencia y conocimiento relevante sobre el impacto de los planes de área estructurados para la enseñanza de la ERE en instituciones públicas de Medellín. La muestra fue seleccionada atendiendo a un criterio de accesibilidad y teniendo en cuenta el hecho de que los docentes estuvieran activos en básica primaria.

Tabla 1
Características sociodemográficas de la institución

Institución	Número de entrevistados	Ubicación (comuna)	Nivel educativo	Tipo de institución
I. E. Liceo América - sede Betania	3	Comuna 13 Belencito	Primaria y secundaria	Oficial
I. E. Presbítero Camilo Torres Restrepo	1	Comuna 4 Aranjuez	Primaria y secundaria	Oficial
I. E. San Roberto Belarmino	3	Comuna 16 Belén Las Mercedes	Primaria y secundaria	Oficial
I. E. Fe y Alegría - sede La Cima	2	Comuna 3 Sector San Blas	Primaria y secundaria	Oficial
I. E. El Triunfo	1	Comuna 6 Doce de Octubre	Primaria y secundaria	Oficial

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2
Características sociodemográficas de los participantes

Participante	Edad	Sexo	Institución	Formación académica	Religión
Entrevistado 1	35	Femenino	I. E. Liceo América - sede Betania	Educación especial	Católica
Entrevistado 2	45	Femenino	I. E. Liceo América - sede Betania	Lenguas humanidades	Católica
Entrevistado 3	38	Masculino	I. E. Presbítero Camilo Torres Restrepo	Licenciado en Educación Religiosa	Adventista
Entrevistado 4	34	Femenino	I. E. San Roberto Belarmino	No específica	Católica
Entrevistado 5	59	Femenino	I. E. Fe y Alegría - sede La Cima	Licenciada en Lengua Castellana	Católica
Entrevistado 6	37	Femenino	I. E. Liceo América - sede Betania	Licenciada en Educación Infantil	Católica
Entrevistado 7	45	Femenino	I. E. El Triunfo	Licenciada en Educación Infantil	Católica
Entrevistado 8	57	Femenino	I. E. San Roberto Belarmino	No específica	Católica
Entrevistado 9	58	Femenino	I. E. San Roberto Belarmino	Licenciada en Geografía e Historia. Posgrado en Evaluación Pedagógica y Educación Personalizada, además de ser normalista	Católica
Entrevistado 10	46	Femenino	I. E. Fe y Alegría - sede La Cima	Licenciada en Español y Literatura	Católica

Fuente: Elaboración propia

La recolección de datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada, una técnica ampliamente utilizada en investigaciones cualitativas debido a su flexibilidad y capacidad para profundizar en temas específicos sin perder el enfoque principal de la investigación. Según Fàbregues (2016), la entrevista semiestructurada parte de un guion que determina la información necesaria, permitiendo al investigador mantener un enfoque claro mientras explora detalles adicionales. En este caso, las preguntas fueron abiertas, lo que permitió una mayor flexibilidad y permitió captar matices en las respuestas.

El enfoque de la entrevista se centró en la necesidad y los beneficios de contar con una guía didáctica de Religión en el grado primero. El instrumento utilizado consta de 25 preguntas abiertas, divididas en tres secciones:

Sección 1: Experiencia y cualificación del profesor de Religión.

Sección 2: Aplicación de la guía - prueba piloto.

Sección 3: Recomendaciones.

El instrumento fue validado por tres docentes de la Corporación Universitaria Adventista, quienes

garantizaron su relevancia y claridad en relación con los objetivos del estudio.

Aplicación

La aplicación de la entrevista fue realizada después de que el docente haya implementado un plan de clase de cada uno de los cuatro periodos. En total, el docente aplica cuatro planes de clases para luego proceder a conceder la entrevista. Al docente se le concede un mes para que pueda aplicar los cuatro planes de clases.

Se empleó una grabadora de audio para registrar las respuestas de los entrevistados y asegurar la precisión en la transcripción. Cabe mencionar que este campo es opcional y depende únicamente de la autorización del docente entrevistado, de acuerdo con lo establecido en la Ley 1581, de 2012; de lo contrario, se utiliza la guía de preguntas impresa y se realiza de forma escrita la documentación de las respuestas.

Procedimientos

Preparación:

- **Diseño de la guía de entrevista:** Redactar preguntas semiestructuradas basadas en las directrices del MEN y la Arquidiócesis de Medellín para explorar el impacto de tener una guía didáctica para la enseñanza de la ERE.
- **Selección de participantes:** Identificar y contactar a instituciones públicas del área metropolitana de Medellín que cuenten con al menos diez docentes que imparten la asignatura de Religión en primer grado de básica primaria.
- **Consentimiento informado:** Explicar el propósito de la investigación a los participantes

y obtener su consentimiento para participar y ser grabados.

- **Participación en el desarrollo de la guía didáctica:** Realizar un seguimiento continuo a los docentes que implementen el contenido de la guía didáctica de Religión en sus clases.

Ejecución de las entrevistas:

- **Programación:** Coordinar fechas y horarios convenientes para las entrevistas, realizadas entre el 7 y el 16 de mayo de 2024.
- **Conducción:** Realizar las entrevistas siguiendo la guía semiestructurada, permitiendo respuestas detalladas y exploratorias.
- **Registro de datos:** Usar una grabadora de audio para registrar las respuestas, asegurando la calidad del sonido para facilitar la transcripción, de acuerdo con la ley 1581 de 2012.

Transcripción y análisis:

- **Transcripción:** Convertir las grabaciones de audio en texto escrito.
- **Codificación y análisis:** Identificar temas recurrentes y patrones en las transcripciones para extraer conclusiones sobre la necesidad y los beneficios de la guía didáctica.

Informe de resultados:

- **Redacción del informe:** Documentar los hallazgos, incluyendo las percepciones de los docentes y recomendaciones sobre la guía didáctica de Religión.
- **Revisión y presentación:** Revisar el informe y preparar una presentación o resumen para compartir los resultados con los interesados.

Para la elaboración del escrito, se recurrió a diversas bases de datos académicas y científicas, tales como Google Académico y Dialnet. A través de palabras claves, se identificaron artículos indexados, libros y trabajos de grado relacionados con la temática.

Resultados

Para conocer la opinión de los docentes sobre los beneficios de tener una guía didáctica y un plan de área para la enseñanza de la ERE, se preparó un instrumento tipo entrevista. Dicha entrevista, de carácter semiestructurado, consta de tres secciones, con un total de 25 preguntas. Se tomó como muestra a diez docentes de cinco instituciones educativas públicas de Medellín. Durante la entrevista, se pidió a los docentes evaluar el uso de un plan de clases previamente provisto, el cual debían implementar en cuatro sesiones por cada periodo académico de la guía didáctica. El propósito fue obtener sus percepciones sobre la efectividad y aplicabilidad del recurso en sus clases.

En función de los objetivos específicos planteados, se presentan los resultados de las tres secciones de la entrevista semiestructurada empleada, la cual se relaciona con analizar el impacto de tener una guía didáctica y un plan de área estructurado para la enseñanza de la ERE en instituciones públicas de Medellín.

Resultados destacados de la entrevista semiestructurada

Análisis obtenido de las entrevistas sobre el impacto de tener una guía didáctica y un plan de área estructurado para la enseñanza de la ERE

en primer grado en las instituciones públicas de Medellín.

Sección 1: Experiencia y cualificación de los docentes de Religión

Formación académica

En primer lugar, solo el 18,18% de los docentes entrevistados poseen una licenciatura específica en educación religiosa. Esto significa que la mayoría, un 81,82%, proviene de otras áreas formativas, como lengua, historia o educación infantil. Esta variabilidad en la formación académica no solo refleja una carencia de preparación específica en la materia, sino que también sugiere que los docentes, aunque comprometidos con su rol, podrían no estar completamente capacitados para abordar los contenidos de manera óptima. Este hallazgo subraya la necesidad urgente de implementar un plan de área estructurado, el cual proporciona directrices claras y un enfoque coherente que guíe a los docentes en la enseñanza de la Religión, independientemente de su formación previa.

En este contexto, es importante destacar que los docentes revelan una aceptación generalizada de que, aunque no cuentan con una formación directa en el área, valoran la enseñanza de la religión como una asignatura importante. Esto resalta un aspecto positivo: la disposición de los educadores para aprender y enseñar temas religiosos, a pesar de no contar con la formación adecuada. Sin embargo, esta situación también puede tener implicaciones en la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes, ya que la falta de especialización podría llevar a una interpretación errónea o incompleta de los contenidos. Un plan de área

bien diseñado tendría el potencial de nivelar estas diferencias, proporcionando a los docentes una guía sólida y uniforme que garantice que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.

Además, las respuestas muestran que los métodos de actualización de los docentes varían considerablemente. Algunos se apoyan con recursos en línea, otros recurren a seminarios ocasionales, y unos pocos se basan en los currículos institucionales. Esta falta de uniformidad en los recursos y métodos de actualización pone en evidencia una necesidad aún más clara de un plan de área estructurado, es decir, se revela que un plan centralizado no solo aseguraría que todos los docentes estén utilizando materiales coherentes y de calidad, sino que también les proporciona acceso a recursos actualizados y adaptados a su contexto presente.

El 90,91% de los docentes entrevistados profesan alguna religión, siendo el 72,73% de ellos católicos. Si bien esto refleja una homogeneidad en cuanto a las creencias religiosas, destaca la necesidad de que un plan de área sea inclusivo y respetuoso de otras confesiones, ya que algunos docentes provienen de denominaciones minoritarias, como el adventismo. Dado que las aulas son cada vez más diversas en términos religiosos, un plan que fomente el respeto y la pluralidad religiosa se considera esencial para lograr un impacto positivo en los estudiantes.

Otra constatación relevante que surge de las entrevistas es la falta de recursos pedagógicos unificados para la enseñanza de la Religión. La gran mayoría de los docentes menciona que dependen de recursos como la Biblia, internet, o que incluso crean sus propios materiales para enseñar. Esta diversidad de recursos no sistematizados

pedagógicamente para la ERE pone de manifiesto una brecha significativa en la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes. Una guía didáctica estructurada resolvería este problema, al proporcionar a los docentes un conjunto de materiales estandarizados y adecuados para cada nivel educativo, lo que permitiría una enseñanza más homogénea y equitativa.

Además, el 90% de los docentes considera que el plan de clase propuesto facilita la dinámica de enseñanza, lo que indica que valoran el uso de guías estructuradas y bien organizadas para impartir sus clases. Sin embargo, la falta de recursos pedagógicos unificados sigue siendo una limitación, ya que, sin materiales consistentes, los docentes se ven obligados a recurrir a fuentes variadas, lo que puede generar desigualdades en la calidad de la enseñanza.

El 90% de los docentes expresaron sentirse satisfechos con la enseñanza de la cátedra de Religión. Esto demuestra que los educadores valoran la asignatura, especialmente en lo que respecta a transmitir valores morales y espirituales en sus estudiantes. No obstante, algunos señalaron la importancia de que la enseñanza de la Religión respete las creencias individuales de los estudiantes, lo que refuerza la necesidad de un enfoque inclusivo y no dogmático en el plan de área.

Sección 2: Aplicación de la guía - Prueba piloto

Recursos utilizados previamente

Los entrevistados mencionan una variedad de materiales de apoyo que utilizaron previamente en la clase de Religión. Algunos de ellos usaban revistas, libros, artículos y páginas de internet

como fuentes principales de información para estructurar las clases. Otros empleaban libros proporcionados por las instituciones educativas, junto con cuadernos de actividades. Sin embargo, también se comprobará que muchos no estaban familiarizados con los materiales de la Iglesia adventista, y algunos profesores preferían desarrollar planes de clase en colaboración con colegas o utilizando recursos digitales y audiovisuales proporcionados por sus respectivas iglesias o por la institución. Algunos sugirieron que sería útil mejorar la guía mediante la incorporación de herramientas adicionales, como hipervínculos que facilitan la búsqueda de recursos y actividades en la web. Este aspecto revela un consenso sobre la utilidad de la guía, aunque se sugiere que la integración de recursos tecnológicos podría mejorar aún más su aplicabilidad. Esta situación refleja la diversidad de enfoques en el uso de materiales para la enseñanza de la religión, reflejando tanto la falta de una uniformidad en los recursos como la capacidad de los docentes para adaptarse a las necesidades de la clase con los medios disponibles.

En cuanto a la percepción de la guía como un recurso inclusivo, las opiniones están divididas. Un 60% de los entrevistados considera que la guía ofrece cierta flexibilidad para adaptarse a las diversas realidades religiosas, mientras que un 40% opina que está demasiado centrada en el catolicismo. En la comparación entre la guía de Religión y otros materiales educativos similares, los entrevistados señalan que la principal diferencia radica en su enfoque confesional católico. Este análisis sugiere que, si bien la guía tiene cierto grado de flexibilidad, podría beneficiarse con una mayor contextualización y con la inclusión de

actividades y recursos que atiendan la diversidad cultural y religiosa.

Los entrevistados consideran que la guía proporciona contenidos pertinentes para alcanzar los objetivos de la asignatura de Religión y que las competencias planteadas son adecuadas para el nivel educativo de los estudiantes. No obstante, algunos sugirieron la necesidad de hacerla más adaptable a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje, destacando la importancia de que los materiales educativos sean tanto relevantes en contenido como accesibles para todos los estudiantes. El 90% de los docentes valoran la estructura y organización de la guía, lo que facilita la enseñanza, pero también señalaron la importancia de ajustarla a los diferentes ritmos de aprendizaje, subrayando la necesidad de flexibilidad para adaptarse a las particularidades de cada grupo religioso.

Algunos docentes valoraron la estructura clara y atractiva de la guía, especialmente en términos de su presentación visual y el diseño dirigido a estudiantes de primer grado. En contraste, otros materiales utilizados previamente en las clases de Religión no ofrecen un enfoque tan claro ni un diseño tan atractivo, lo que sugiere que la guía propuesta representa una mejora significativa en la presentación de los contenidos.

En cuanto a la contribución de la guía al proceso de enseñanza-aprendizaje, la mayoría de los entrevistados coincidió en que se trata de una herramienta útil. Destacaron que facilita el aprendizaje de manera lúdica y didáctica, y que las actividades propuestas son acordes al nivel de los estudiantes. Sin embargo, algunos sugirieron que se podrían hacer ajustes para asegurar que la guía

sea más neutral y menos inclinada hacia una religión específica. Esto evidencia que, aunque la guía es eficaz en su propósito, sería necesario ajustarla para evitar cualquier sesgo confesional.

Entre los beneficios identificados en el uso de la guía, se destacaron la estructuración clara de las clases, la optimización del tiempo de preparación, y la coherencia entre los objetivos planteados y las actividades propuestas. Los entrevistados también valoraron las ayudas didácticas incluidas, como gráficos, diagramas y ejemplos prácticos, que enriquecen el proceso de aprendizaje. Además, se señaló que la guía fomenta el aprendizaje independiente en los estudiantes, lo que permite que estos desarrollen habilidades importantes de autonomía y responsabilidad.

El impacto de tener una guía didáctica y un plan de área estructurado de primer grado para la enseñanza de la Educación Religiosa Escolar en las instituciones públicas de Medellín es significativo y positivo, según los datos obtenidos. Los docentes valoran cómo este recurso facilita la planificación y ejecución de las clases, lo que les permite optimizar el tiempo y desarrollar dinámicas de enseñanza más efectivas. Además, consideran que los contenidos y actividades ayudan a los estudiantes a interiorizar principios éticos, morales y espirituales de manera más clara. Sin embargo, también destacan la importancia de que el plan sea más inclusivo, abarcando una mayor diversidad de creencias religiosas y adaptándose mejor a las distintas realidades del entorno escolar. En definitiva, tener un plan estructurado proporciona una base sólida para la enseñanza, pero su verdadero impacto radica en su capacidad para ser flexible y respetar la pluralidad de contextos y creencias de los estudiantes.

Discusión

El objetivo de este artículo es evaluar el impacto de contar con una guía didáctica y un plan de área estructurado para la enseñanza de la ERE en el grado primero de básica primaria en instituciones públicas de Medellín. Para ello, se aplicó un enfoque cualitativo, siguiendo las recomendaciones de Guzmán (2021), con el uso de técnicas de recolección de datos como observación no estructurada, entrevistas abiertas y revisión de documentos.

La población objeto de estudio estuvo compuesta por diez docentes de ERE que imparten clases en cinco instituciones del área metropolitana de Medellín. El análisis de los resultados obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes destaca varias cuestiones clave que permiten reflexionar sobre la pertinencia y efectividad de una guía didáctica y un plan de área estructurado en la enseñanza de la ERE.

En primer lugar, se constató una notable diversidad en la formación académica de los docentes. Aunque la mayoría de los encuestados no poseen una licenciatura específica en educación religiosa, lo cual podría suponer una desventaja en cuanto a la calidad de la enseñanza que están capacitados para impartir, estos docentes mostraron una gran disposición hacia la enseñanza de la religión. Este hallazgo concuerda con estudios previos que resaltan la importancia de la actitud docente en la implementación de programas educativos efectivos (Bonilla Morales, 2014; Arocas Timor, 2020). Aunque los docentes carezcan de una formación especializada, su compromiso y disposición para mejorar sus prácticas a través del uso de recursos adecuados es un factor relevante que apoya la

necesidad de implementar guías didácticas bien estructuradas.

En cuanto a la percepción de la guía didáctica, los resultados fueron generalmente positivos. Un 90% de los docentes valoraron la claridad y la estructura de la guía propuesta, destacando su utilidad en la optimización del tiempo de preparación y la coherencia entre los objetivos de la asignatura y las actividades propuestas. Sin embargo, surgieron algunas críticas referidas a la flexibilidad de la guía para adaptarse a diversas realidades religiosas, lo que refleja una preocupación por la inclusión y el respeto a la pluralidad religiosa en las aulas. Este aspecto se alinea con investigaciones que destacan la importancia de desarrollar materiales educativos inclusivos que respeten las creencias individuales de los estudiantes (Cantillo Cabrera y Quintero Torres, 2020; Galioto y Bellolio, 2024; Naranjo Higuera y Moncada Guzmán, 2019).

La diversidad de los recursos utilizados por los docentes antes de implementar la guía propuesta pone de manifiesto la falta de uniformidad en los materiales pedagógicos para la enseñanza de la ERE. Esta situación, ya señalada en otros estudios, sugiere que una guía didáctica bien diseñada podría contribuir significativamente a nivelar las desigualdades en la calidad de la enseñanza. Además, varios docentes sugirieron que la incorporación de herramientas tecnológicas, como hipervínculos o recursos digitales, podría mejorar aún más la aplicabilidad de la guía, lo que refuerza la idea de que la tecnología juega un papel clave en la modernización y accesibilidad de los contenidos educativos (Rodríguez Posada, 2014; Saavedra Ulloa y Parada Valenzuela, 2019).

En términos de impacto, los docentes coincidieron en que el plan de área y una guía didáctica estructurada facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias morales y espirituales de manera clara y coherente. No obstante, se identificó la necesidad de ajustar algunos contenidos para que la guía sea más inclusiva y representativa de la diversidad religiosa presente en las aulas. Esto concuerda con estudios previos que señalan la importancia de que los recursos educativos reflejen la pluralidad de creencias y contextos de los estudiantes (Morales Figueroa, 2014; Núñez Hernández y Jaramillo Fernández, 2022).

Conclusiones

En este trabajo se evidenció que contar con un plan de área y una guía didáctica estructurada para la enseñanza de la ERE en las instituciones públicas, especialmente en el grado primero de básica primaria, es fundamental para mejorar la calidad educativa. A pesar de que muchos docentes carecen de una formación especializada en el área, su compromiso y disposición con la asignatura de Religión son aspectos positivos que se deben considerar. De este modo, este plan no solo proporciona una guía clara y organizada que optimiza la planificación, sino que también ayuda a los docentes a impartir enseñanzas coherentes y alineadas con los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, el estudio también reveló la necesidad de que el plan sea más inclusivo y adaptable a la diversidad de creencias y contextos culturales presentes en las aulas. En este sentido, muchos docentes expresaron su deseo de contar con un

recurso que respete las pluralidades religiosas y que incluya estrategias que atiendan a todos los estudiantes, independientemente de su formación o antecedentes religiosos. Además, la incorporación de herramientas tecnológicas podría enriquecer aún más el proceso educativo, facilitando el acceso a recursos variados y actualizados.

Por lo tanto, aunque el plan de área y una guía didáctica estructurada son herramientas valiosas para la enseñanza de la ERE, su verdadero potencial se alcanzará si se ajustan a las necesidades

específicas de los docentes y de los estudiantes. En consecuencia, el desarrollo de materiales inclusivos, junto con la capacitación continua de los educadores, será clave para promover una enseñanza de la Religión que no solo informe, sino que también respete y valore la diversidad de creencias en el aula. Al considerar estas recomendaciones, se puede avanzar hacia una educación religiosa que fomente el entendimiento y la convivencia entre diferentes tradiciones y perspectivas, contribuyendo así a una formación integral y holística de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Arocas Timor, A. M. (2020). *Educación la primera socialización escolar del niño desde el área de religión* [trabajo de grado, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir]. RIUCV. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2154>
- Beltrán, W. M. (2020). La clase de Religión en los colegios públicos de Bogotá: Estado de la investigación. *Theologica Xaveriana*, 70. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx70.crcpb>
- Bonilla Morales, J. L. (Ed.). (2014). *Educación Religiosa Escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*. Editorial Bonaventuriana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=651934>
- Cabrero Ugarte, Á. y López Martínez, G. (2019). *Aprender a enseñar religión: Didáctica de la religión en Educación Infantil y Educación Primaria. Grado de Magisterio*. Ediciones Palabra.
- Cantillo Cabrera, D. A. y Quintero Torres, F. A. (2020). Aportes de la Educación Religiosa Escolar a la promoción del pluralismo religioso. *Revista Hojas y Hablas*, (20), 84-96. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n20a6>
- Cecchetti, E. y Méndez Méndez, J. M. (2018). Educación religiosa en Latinoamérica. *Revista Pedagógica*, 20(44), 7-11. <https://doi.org/10.22196/rp.v20i44.4520>
- Conferencia Episcopal. (2022). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) 2022 propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia*. Editorial San Pablo.
- Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994. D.O. No. 41480. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289>

- Decreto 230 de 2002. Por lo cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. 11 de febrero de 2002. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4684>
- Decreto 1075 de 2015. Decreto único reglamentario del sector de educación. 26 de mayo de 2015. D.O. No. 49523. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Fàbregues Feijóo, S., Meneses Naranjo, J., Rodríguez Gómez, D. y Paré, M.-H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Galioto, C. y Bellolio, C. (2024). La clase de Religión en el sistema escolar de Chile: Problemas y perspectivas desde una aproximación filosófica. *Pensamiento Educativo*, 61(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.9>
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 1(4), 19-31. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a edición). McGraw Hill.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 133 de 1994. Ley de Libertad Religiosa y de Cultos. 23 de mayo de 1994. D.O. No. 41369. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=331>
- Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 17 de octubre de 2012. D.O. No. 48587. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- López Altamar, J. C. (2014). *La Educación Religiosa Escolar en Colombia: Su enseñanza en un contexto pluralista y humanizante* [trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7069>
- Moncada Guzmán, C. J. (2020). *Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar desde los estudios de la religión*. Ediciones USTA. <https://elibro-net.ezproxy.interamerica.org/es/ereader/bvinteramerica/220403>
- Moncada Guzmán, C. J. (2021). Opciones epistemológicas de la Educación Religiosa Escolar para promover el pluralismo en la escuela. *Revista de Educación Religiosa*, 2(3), 9-29. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i3.130>
- Moncada Guzmán, C. J. y Pérez Vargas, J. J. (2020). *Análisis de la Educación Religiosa Escolar desde la normatividad colombiana como aporte a la reflexión educativa en Latinoamérica*. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2020.02558>

- Moncada Guzmán, C. J., Cubillos Hernández, H. E., Escobar Mejía, J. E., Mahecha Beltrán, G. A., Ballesteros Guerrero, I. L., López Saavedra, C. A. y Cuéllar Orrego, N. (2021). *Aproximaciones al diseño didáctico para la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica. <https://elibro-net.ezproxy.interamerica.org/es/ereader/bvainteramerica/196469>
- Morales Figueroa, D. (2014). Evaluación curricular sobre el Programa de Religión Católica y su aplicación como currículum prescriptivo. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 4(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/37>
- Naranjo Higuera, S. A. y Moncada Guzmán, C. J. (2019). Aportes de la Educación Religiosa Escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Núñez Hernández, R. y Jaramillo Fernández, P. (2022). La Educación Religiosa Escolar en colegios católicos: una mirada desde sus actores. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4). <https://doi.org/10.38123/rer.v2i4.214>
- Pérez Peñaranda, M. L. y Romero Mantilla, M. A. (2018). *Análisis de los componentes didácticos del plan de área de matemáticas de la Institución Educativa la Libertad de Rovira-Tolima y su relación con el bajo desempeño en las pruebas Saber de primaria* [trabajo de maestría]. Universidad del Tolima.
- Ramírez Lamprea, D. R. (2021). *Marco legal de la educación religiosa en Colombia*. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/tg.pre.2021.00344>
- Rodríguez Posada, D. A. (2014). La Educación Religiosa Escolar y las herramientas web 2.0 en las instituciones educativas de confesionalidad católica en Pereira. *Grafías Disciplinarias de la UCPR*, 27, 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5162585>
- Saavedra Tafur, J. J. y Tovar Bocanegra, V. (2015). *Características de la Educación Religiosa Escolar en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué*. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/186c3162-1713-4c29-9d04-5b88d2f5b4cc>
- Saavedra Ulloa, F. J. y Parada Valenzuela, M. V. (2019). La enseñanza de la religión católica en docentes del sistema escolar chileno. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 9(1). <http://reer.cl/index.php/reer/article/view/89>
- Secretaría de Educación de Medellín. (2014). *Medellín construye un sueño maestro: Expedición Currículo. El plan de área Educación Religiosa Escolar*. Alcaldía de Medellín. https://tomascipriano.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/04/12_educacion_religiosa.pdf
- Sepúlveda Romero, L. V. y Saldarriaga Vélez, Ó. de J. (2022). Estado del arte de las trayectorias investigativas sobre Educación Religiosa Escolar en Hispanoamérica (1991-2020). *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 64(177), 1-34. <https://doi.org/10.21500/01201468.5766>
- Solano Camargo, S. P., Gómez, P. y González, M. J. (2017). Planes de área de matemáticas en educación media. *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática CIBEM, Madrid*. <https://doi.org/10.57784/1992/32155>

Catequesis sacramental en colegios católicos. Experiencias significativas de buenas prácticas catequéticas¹

Sacramental catechesis in Catholic schools. Significant experiences of good catechetical practices

Heriberto Luis Cabrera Reyes² 
heriberto.cabrera@uc.cl
Pontificia Universidad Católica de Chile

Lorena Basualto Porra³ 
lbasualto@uahurtado.cl
Universidad Alberto Hurtado, Chile

RESUMEN

La transformación social actual, marcada por la secularización, la crisis de confianza en la Iglesia y los cambios en la estructura familiar plantea la necesidad de renovar las prácticas catequéticas para responder a los nuevos contextos educativos y eclesiales. En este marco, el presente artículo presenta los resultados de una investigación sobre las experiencias significativas de catequesis sacramental en colegios católicos de Chile. Su objetivo principal es identificar las características que definen las buenas prácticas catequísticas y evaluar su coherencia con los principios del *Directorio general para la catequesis* (1997) y el *Directorio para la catequesis* (2020).

El estudio adopta una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas y grupos focales realizados con coordinadores de pastoral y catequistas de once colegios católicos de diferentes regiones de Chile. El análisis de contenido permite identificar los elementos comunes en estas buenas prácticas, destacándose la integración de la catequesis en un itinerario pastoral, el uso de espacios diferenciados para la vivencia de la fe, la implementación de metodologías inductivas, la utilización de didácticas activas y participativas, y la promoción de la acogida, la empatía y la escucha activa en los encuentros catequísticos.

Asimismo, la investigación establece criterios para reconocer una buena práctica de catequesis, entre los que se destacan la asistencia y participación de los catequizandos/as, la creación de un ambiente

1 El artículo presenta algunos resultados de la investigación “Características de buenas prácticas de catequesis sacramental en colegios católicos y coherencia con la misión de la Escuela Católica”. Proyecto financiado con el Fondo de Desarrollo Académico del Programa de Pedagogía en Religión Católica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

2 Heriberto Cabrera Reyes es sacerdote salesiano, Doctor en Teología Práctica por la Universidad Laval de Quebec. Especialista en Pastoral y Catequesis por la Universidad de Lovainas. Es académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile y secretario adjunto para la pastoral de la Conferencia Episcopal de Chile.

3 Lorena Basualto Porra es Magíster en Teología Dogmática por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magíster en Educación por la Universidad Andrés Bello. Es académica de la Universidad Alberto Hurtado y se desempeña como coordinadora del Secretariado para la Pastoral de la Conferencia Episcopal de Chile.



acogedor y de escucha empática, el crecimiento comunitario en la fe, la retroalimentación de los propios catequizandos/as y la continuidad de la experiencia catequética a lo largo del itinerario pastoral escolar. Estas características no solo se alinean con el marco teórico propuesto por la Iglesia, sino que también evidencian una actualización de la práctica catequética en respuesta a los desafíos contemporáneos.

Los hallazgos de la investigación permiten concluir que las buenas prácticas catequísticas en colegios católicos pueden ser replicables en otras instituciones educativas similares. Estas prácticas promueven una catequesis escolar que no se limita a la preparación sacramental, sino que se proyecta como una experiencia formativa integral, participativa e inclusiva, contribuyendo a la maduración en la fe y al encuentro personal y comunitario con Cristo. Esta propuesta se presenta como un modelo de catequesis coherente con la misión evangelizadora de la Iglesia y con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas católicas, reforzando su identidad como espacios eclesiales de comunión, diálogo y sinodalidad.

Palabras clave: catequesis, escuela católica, buenas prácticas

ABSTRACT

The ongoing social transformation, marked by secularization, the crisis of trust in the church, and changes in family structure, raises the urgent need to renew catechetical practices to effectively respond to new educational and ecclesial contexts. Within this framework, this article presents the results of research on significant experiences of sacramental catechesis in catholic schools in Chile. The main objective is to identify the characteristics that define good catechetical practices and to evaluate their alignment with the principles of the General Directory for Catechesis (1997) and the Directory for Catechesis (2020).

The study uses a qualitative methodology based on semi-structured interviews and focus groups conducted with pastoral coordinators and catechists from eleven catholic schools located in different regions of Chile. The content analysis enables the identification of common elements in these good practices, key aspects include the integration of catechesis into a comprehensive pastoral itinerary, the use of differentiated spaces to foster a living experience of faith, the implementation of inductive methodologies, the use of active and participatory didactics, and the promotion of an environment of welcome, empathy, and active listening in catechetical encounters.

The research establishes key criteria for recognizing good catechetical practices; some of these key criteria include student attendance and participation, the creation of a welcoming and empathetic environment, community growth in faith, feedback from the catechists themselves, and the continuity of the catechetical experience throughout the school's pastoral itinerary. These characteristics not only align with the theoretical framework proposed by the church but also reflect an update in catechetical practice to address contemporary challenges.

Finally, the research findings allow for the conclusion that good catechetical practices in catholic schools can be replicated in other similar educational institutions. These practices promote a school catechism that goes beyond the sacramental preparation, projecting it as an integral, participatory, and inclusive formative experience, such an approach contributes to faith maturation and fosters a personal and community encounter with Christ. This proposal is presented as a catechetical model consistent with the evangelizing mission of the Church and with the Institutional Educational Project (IEP) of catholic schools, reinforcing their identity as ecclesial spaces of communion, dialogue, and synodality.

Keywords: catechesis, Catholic school, good practices

Problematización

La progresiva secularización (COES, 2019), la crisis de confianza en la Iglesia (Cordero, 2020) y los cambios en la estructura familiar (PNUD 2024; Fuentes et al., 2024), interpelan los actuales modelos pastorales y, junto con ello, exigen renovar las prácticas catequéticas tradicionales. Estos factores, junto con el llamado de la Conferencia Episcopal de Chile a renovar la catequesis (CECH, 2023) y la invitación del papa Francisco a desarrollar una catequesis kerigmática y mistagógica (*Evangelii gaudium*), hacen urgente la renovación de la catequesis para que pueda responder eficazmente a los nuevos contextos (Comunidad de vida y aprendizaje educación, 2019).

El presente artículo da cuenta de los resultados del proyecto “Características de buenas prácticas de catequesis sacramental en colegios católicos y coherencia con la misión de la escuela católica”. Este estudio busca ser una contribución innovadora a los desafíos que enfrenta la catequesis en los colegios católicos de Chile, en un contexto de transformaciones socioculturales y eclesiales. Se identifican así las dimensiones y elementos catequísticos y pedagógicos en consonancia con el actual *Directorio para la catequesis* (2020), proponiendo un modelo replicable que refuerza la identidad de los colegios católicos como espacios eclesiales, inclusivos y sinodales.

Considerando este contexto, hemos buscado, por un lado, identificar elementos comunes de buenas prácticas de catequesis sacramental en colegios católicos y, por otro, analizar los criterios que permiten clasificar las prácticas de catequesis escolar como exitosas. La investigación adoptó así un enfoque cualitativo para explorar las buenas prácticas

de catequesis sacramental a través de entrevistas semiestructuradas, tanto individuales como grupales (grupos focales), con los responsables de catequesis y equipos de catequistas en cada colegio.

La relevancia del estudio estriba en la necesidad de desarrollar modelos de catequesis que respondan eficazmente a los desafíos contemporáneos en los colegios católicos de Chile. En consonancia con las *Orientaciones pastorales 2023-2026*, esta investigación ofrece herramientas valiosas para agentes pastorales, catequistas y educadores, fortaleciendo su labor de acompañamiento a los/as niños/as y jóvenes en su camino de fe. Al identificar y analizar buenas prácticas, el proyecto impulsa la renovación de la catequesis en Chile, fomentando una formación que integra la fe con la cultura y la vida cotidiana de los y las estudiantes. Esta propuesta de buenas prácticas en catequesis sacramental aporta un recurso significativo para crear una catequesis más inclusiva, contextualizada y en sintonía con el espíritu sinodal, asegurando así su pertinencia y efectividad en el contexto escolar actual.

El artículo se estructura en cinco secciones. En primer lugar, se desarrollan los antecedentes teóricos conceptuales relativo a los elementos pedagógicos y teológico pastorales; posteriormente, se da cuenta de la metodología de la investigación considerando el enfoque, las estrategias de recolección de datos y el análisis. En tercer lugar, se presentan los resultados desde dos ámbitos: buenas prácticas de catequesis escolar en sus dimensiones de gestión, uso de espacios, método/didácticas y, un segundo apartado referido a los criterios para la consideración de las buenas prácticas. En la cuarta sección se despliega la discusión, articulando los resultados con los antecedentes teóricos conceptuales de la investigación; y, finalmente, se expone la conclusión.

1. Antecedentes teóricos conceptuales

Dada la extensión de este artículo, en esta sección solo se exponen los antecedentes teóricos y conceptuales considerados necesarios para comprender el estudio y la discusión de resultados, específicamente: la identidad de la Escuela Católica, el concepto de buenas prácticas y los documentos con que se determinan los cinco criterios de buenas prácticas.

1.1. Identidad de la Escuela Católica

La Escuela Católica, además de ser un espacio académico, es también un lugar de evangelización en el que se forma a los y las estudiantes en una visión cristiana de la vida (DC, 2020). En ese sentido, la Escuela Católica se define como un espacio de misión y testimonio, en el que se busca que los valores evangélicos permeen todas las dimensiones de la educación (Vicaría para la Educación, 2020). Por eso, ella tiene la responsabilidad de fomentar un ambiente en el que se viva la fe integrando los valores cristianos en la cotidianidad y en las relaciones interpersonales (DC, 2020). Así, la Escuela Católica se convierte en un lugar propicio para el crecimiento integral de los y las estudiantes, a quienes se busca acompañar no solo en su desarrollo intelectual, sino también en su dimensión espiritual y humana, en coherencia con el proyecto educativo del colegio (PEI). De esta manera, la Escuela Católica es un verdadero “sujeto eclesial” (DC, 2020, #311), porque hace visible la misión de la Iglesia en el contexto educativo formal, ratificando así la impronta identitaria y la misión que le es propia (Congregación para el Clero, 1997).

1.2. Buenas prácticas

El concepto de buenas prácticas o *best practices* alude a un conjunto de acciones, métodos y enfoques que, sustentados en evidencia empírica y en el consenso

de expertos, han demostrado ser altamente efectivos para alcanzar objetivos específicos en diversos campos. Así, estas prácticas, producto de un análisis crítico de experiencias exitosas y fallidas, se consolidan como referentes que promueven la excelencia y el aprendizaje continuo (Aparicio, 2023).

Al igual que en cualquier otro proceso de enseñanza-aprendizaje, para la catequesis de iniciación cristiana la identificación y aplicación de buenas prácticas resulta fundamental, porque permite diseñar experiencias significativas que fomenten la fe y la vida cristiana en los y las catequizandas. En este sentido, las palabras de Freire cuando señala que la práctica educativa tiene como cualidad “no poder ser neutral” (Freire, 2012, p. 45) continúan siendo inspiradoras, porque todo aquello que se hace en la catequesis responde a un paradigma eclesial y teológico.

La implementación de buenas prácticas en la catequesis escolar puede manifestarse de diversas formas, ya sea en métodos, didácticas, abordaje de contenidos, planeación de itinerarios, elaboración de materiales, evaluación de los aprendizajes, perfil del catequista, entre otros (Véliz y Gutiérrez, 2021). El desafío es identificar cuáles son estos elementos teóricos y prácticos que permitan a la catequesis no ser una mera transmisión de conocimientos, sino un espacio de diálogo, encuentro y construcción conjunta de la fe.

1.3. Documentos que orientan la práctica catequística

Entre los numerosos documentos que abordan la catequesis, dos se destacan por su importancia: el *Directorio general para la catequesis* (1997) y el *Directorio para la catequesis* (2020). Ambos ofrecen los principios y orientaciones teológico-pastorales

fundamentales relevantes para la praxis de la catequesis en nuestro tiempo (Martín, 2021). Las dimensiones esenciales que abordan estos documentos y que interesan, particularmente, para esta investigación se refieren a la identidad, la finalidad, las tareas y las fuentes de la catequesis. Los textos abordan también el proceso de la catequesis, que incluye la pedagogía de la fe, la metodología y el impacto en la vida de las personas. Por último, y no menos importante, desarrollan el rol relevante del catequista y de la comunidad en los diferentes escenarios culturales donde se realiza la inculcación de la fe.

1.4. Criterios de buenas prácticas catequísticas

En el ámbito de este estudio, se entiende por criterio un principio, norma o estándar para juzgar, evaluar o tomar decisiones sobre algún asunto, objeto o situación (Pérez et al., 2017). En el caso de la catequesis, se trataría de un marco de referencia que permite determinar si ella cumple con lo señalado por los directorios de la catequesis. Es verdad que estos documentos no hablan de criterios; sin embargo, inspirándonos en ellos podemos llegar a establecer cinco, que se explican a continuación sintéticamente.

1.º criterio. Respeto por la identidad de la catequesis

La catequesis es una acción fundamental de la Iglesia destinada a guiar a los fieles en la maduración de su fe y en el encuentro profundo con Cristo. Esta identidad tiene un fuerte vínculo con el mandato misionero de la Iglesia, que llama a todos los creyentes a vivir, compartir y testimoniar el Evangelio en cada contexto y época (DGC, 1997; DC, 2020). En las escuelas católicas, la catequesis sacramental cobra

especial relevancia, pues se trata de acompañar a los niños/as y jóvenes en su camino de iniciación cristiana (Vicaría para la Educación, 2023). En estos espacios, la catequesis no solo transmite conocimientos doctrinales, sino que busca que cada catequizando/a desarrolle una relación personal y viva con Cristo, quien es el centro de la fe y de la vida cristianas. Se puede aludir aquí a un cristocentrismo trinitario, que consiste en centrar la catequesis en Cristo como revelación de Dios y como camino hacia la comunión con la Trinidad (DGC, 1997). Este enfoque permite que los y las catequizandos encuentren en Jesús el modelo y guía para su vida cristiana (*Christus vivit*).

La catequesis en la Escuela Católica busca educar en la vida cristiana, promoviendo valores y virtudes que orienten a los niños/as y jóvenes hacia una vida coherente con el Evangelio (DGC, 1997). Igualmente, la catequesis tiene la tarea de iniciar en la oración y la liturgia, ayudando a comprender y vivir con profundidad los sacramentos de iniciación y los momentos litúrgicos de la Iglesia (DC, 2020). Finalmente, a través de la vida comunitaria en la escuela, la catequesis enseña a los y las estudiantes a vivir en fraternidad, formando parte activa de una comunidad de fe y comprometiéndolos con los valores del Evangelio (González, 2023).

2.º criterio. Coherencia, organicidad y jerarquización de los contenidos de la catequesis

Es fundamental que la catequesis mantenga una unidad y organicidad en sus contenidos, de modo que los y las catequizandos puedan integrar los diferentes aspectos de la fe y percibir el mensaje cristiano como un todo coherente y jerarquizado, que se relaciona directamente con su experiencia personal y comunitaria (DGC, 1997; DC, 2020).

La catequesis favorece la conversión inicial y el seguimiento de Jesús, tarea que se centra en el anuncio del kerigma (EG), núcleo del mensaje cristiano que invita al encuentro personal y transformador con Cristo (DC, 2020).

3.º criterio. Valorización de la pluralidad de métodos y experiencias en catequesis

Una de las fuentes metodológicas principales es la pedagogía de Dios, que inspira a los y las catequistas para respetar y acompañar los procesos personales de fe de cada catequizando/a, en una dinámica de acogida y comprensión (DGC, 1997). Asimismo, es importante que los y las catequistas empleen un lenguaje y medios adecuados, que hagan comprensible y atractiva la catequesis (Sartor, 2016). En este sentido, por ejemplo: el uso de instrumentos digitales puede ser útil para captar la atención de los y las catequizandas, comunicando el mensaje de fe de una manera accesible y significativa (DC, 2020). Las metodologías de enseñanza deben incluir tanto el método inductivo, que parte de la experiencia personal y cotidiana de los y las catequizandas, como el método deductivo, que ayuda a profundizar en la doctrina y los principios de la fe, facilitando así un aprendizaje significativo que permita a niños/as y jóvenes relacionarse con la persona de Cristo (DGC, 1997). Por tanto, las metodologías empleadas en la catequesis escolar deberían adaptarse a las particularidades de niños/as y jóvenes, además de considerar las características del propio ambiente educativo (Acha, 2000).

4.º criterio. Adaptación e inculcación de la catequesis en las etapas de la vida

Para responder a las etapas y circunstancias de los y las estudiantes, así como a las necesidades pastorales, la catequesis en el ámbito escolar adopta

distintas formas. En este sentido, se puede hablar de una inculcación que implica la adaptación de los contenidos y métodos catequéticos a la realidad cultural de cada escuela (DC, 2020).

Una de las formas principales para llevar adelante esta tarea es la catequesis de iniciación, que tiene como objetivo preparar a los niños/as y jóvenes a la recepción de los sacramentos: bautismo, eucaristía y confirmación (DC, 2020). Esta catequesis es particularmente importante en las escuelas católicas, en las cuales se espera que los y las estudiantes, al experimentar este proceso formativo, se inserten plenamente en la vida cristiana (Del Campo, 2007). Otra forma relevante de catequesis es la permanente, que acompaña a todos los integrantes de la comunidad educativa en su crecimiento en la fe a lo largo de su vida escolar.

5.º criterio. El catequista como testigo vivo de la fe

En el contexto escolar, el catequista es una figura esencial, porque trasciende la simple transmisión de contenidos. Su misión es ser testigo, guía y modelo para los y las catequizandas en su camino de crecimiento espiritual (DGC, 1997). En cuanto docente, religioso o laico formado, vive su vocación catequética como servicio a la comunidad educativa. Para asumir esta misión, el o la catequista necesita recibir una formación integral, que abarque tanto la doctrina de la Iglesia como las ciencias pedagógicas y humanas, de modo que esté preparado para responder a los desafíos contextuales de niños/as y jóvenes (DC, 2020). Además, el o la catequista necesitan aprehender habilidades ligadas al acompañamiento y escucha, ya que su rol implica caminar con los niños/as y jóvenes en sus dudas y búsquedas de sentido, propias de su etapa de vida (DGC, 1997).

2. Metodología

“Miren, el Reino de Dios ya está entre ustedes” (Lc 17:21). Este texto es muy inspirador a la hora de buscar visibilizar las buenas prácticas catequísticas que ya existen en los colegios. Por eso, en primer lugar, hemos procedido a analizar las buenas prácticas reconocidas por los y las catequistas escolares y, en segundo lugar, a verificar si hay coherencia entre estos elementos y lo que proponen los directores para la catequesis.

Para alcanzar estos objetivos se utiliza la metodología cualitativa desde el paradigma constructivista, a través de un diseño no experimental de carácter exploratorio y fenomenológico; se elige este tipo de metodología porque se busca un acercamiento al mundo real estudiado, en este caso, las buenas prácticas de la catequesis y, así, descubrir nuevos conocimientos y perspectivas (Fernández y Vela, 2021). Se selecciona la técnica del grupo de discusión porque permite a los y las participantes interactuar entre ellos a través de la moderación de un/a facilitador/a que conduce el diálogo y estimula una participación equitativa (Rodas y Pacheco, 2020). Al mismo tiempo, se opta por la entrevista en profundidad para que el o la entrevistada se exprese en un ambiente de confianza; esto permite, además, que en muchas ocasiones la información proporcionada exceda los objetivos del estudio, haciendo emerger otros temas a modo de corolario investigativo (Martínez, 2021). En ambas técnicas, los y las participantes se configuran en verdaderos constructores del conocimiento (Aguirre-García y Jaramillo, 2012).

Las preguntas de las entrevistas se formulan en coherencia con los objetivos de la investigación, permitiendo llevar a cuestionamientos más específicos, a saber: ¿cuáles son las buenas prácticas de catequesis

sacramental en su institución? y ¿cuáles serían, a su parecer, los criterios para determinar que se trata de buenas prácticas?

A través de contactos proporcionados por el Área de Educación de la Conferencia Episcopal de Chile, se solicitaron los permisos de entrada a once colegios. Como se trata de una investigación cualitativa, se buscó que la muestra fuera representativa; de ahí que se eligieron cinco colegios pertenecientes a la zona eclesiástica del Arzobispado de Santiago y otros seis de diferentes diócesis del país, abarcando el sur y el norte. A su vez, seis colegios son confesionales y seis de orientación católica.

El primer acercamiento se realizó con el encargado de pastoral del colegio, quien proporcionó el nombre del coordinador de catequesis, y este, a su vez, convocó a los y las catequistas del colegio. Se convenía un día y una hora para hacerse presente en el colegio y se realizaba una entrevista individual en profundidad con el o la responsable de la catequesis y una entrevista grupal (grupo de discusión) con el equipo de catequistas del establecimiento. En el contexto educativo, los y las responsables de catequesis de los colegios son en su mayoría profesores o profesoras de Religión; muchos de ellos forman parte de los equipos directivos y han realizado estudios de posgrado. A su vez, los y las catequistas participantes en general son profesores/as (de Religión y también de otras disciplinas), religiosas, asistentes de la educación, exalumnos/as y apoderados/as que han desarrollado su vida pastoral en contextos escolares y, en algunos casos, también han tenido experiencia de catequesis en sus parroquias. Se realizaron 11 entrevistas en profundidad y 9 grupos de discusión, en los cuales participaron un total de 52 personas mayores de 18 años.

Cada entrevista se grabó y se transcribió resguardando los parámetros éticos de la investigación y solicitando el consentimiento informado a los y las participantes, además de una carta de autorización del estudio firmada por el o la directora del establecimiento. El audio de las entrevistas se conservó hasta ponerlas por escrito y luego se eliminaron; las narrativas escritas poseen solamente códigos alfabéticos y numéricos para resguardar el anonimato de los colegios y de los y las participantes. La investigación no supuso peligro alguno para los y las participantes y los beneficios se relacionan con la valorización de las experiencias compartidas y un insumo enviado a todos ellos en el que se sintetizan algunas buenas prácticas⁴.

Para realizar el análisis de resultados se utilizó el método de la comparación, en articulación con los antecedentes teóricos y conceptuales (Torres, 2011). Este consiste en proceder al análisis de contenido de las narrativas identificando los criterios y elementos que, según los entrevistados, constituyen buenas prácticas de catequesis sacramental. Luego, se procedió a realizar una primera correlación simple de elementos comunes entre las buenas prácticas estudiadas reconociendo convergencias y diferencias en los diversos establecimientos educativos, para finalizar con una propuesta de lista de elementos comunes y una segunda con los criterios teóricos y conceptuales. En el análisis no se utilizaron *softwares* para procesar la información, pues se optó por un análisis manual.

Finalmente, aun considerando que se trataba de una investigación de tipo cualitativa y que los resultados no son normativos, se procedió a compartir estos

con los participantes y con la Conferencia Episcopal de Chile.

3. Resultados

Los resultados de la investigación se ordenan en dos apartados. El primero busca identificar elementos comunes de buenas prácticas de catequesis sacramental en colegios católicos, y el segundo desarrolla los criterios para clasificar las prácticas de catequesis escolar como exitosas.

La presentación de los resultados se realizó según el método de comparación y se registraron algunos relatos significativos, los cuales se identifican con las siglas E (n.º colegio) RC, entrevista al responsable de catequesis y EG (n.º colegio), C (n.º de participante) correspondiente a entrevista grupal; a cada colegio se le ha asignado un número al azar y también a los y las catequistas (C) que participaron en los grupos de discusión, para resguardar el anonimato.

3.1. Buenas prácticas de catequesis escolar

Según las narrativas, las buenas prácticas en la catequesis escolar se pueden ordenar en torno a cuatro criterios: un itinerario pastoral, el buen uso de los espacios, las didácticas y las metodologías.

3.1.1. La catequesis como parte de un itinerario pastoral

Desde el análisis de las narrativas de los y las participantes, se concluye que la catequesis sacramental es parte de un proceso evangelizador amplio que se articula dentro del itinerario pastoral del colegio, en el que se favorece el encuentro personal con Cristo y no se presupone la fe. Algunas narrativas fueron las siguientes:

4 Véase la siguiente información en la web: <https://boosco.org/www/download/buenas-practicas-catequesis-sacramental/>

No hacemos pastoral solamente porque los niños van a hacer la primera comunión, sino que hacemos un seguimiento porque el movimiento [pastoral del colegio], que parte en primero básico, tiene una línea a seguir: los niños parten con un sentido comunitario, luego, en cuarto y quinto, hacemos el sacramento, pero seguimos trabajando en nuestro sentido comunitario hasta que ellos egresan. (EG1 C1 p. 8)

Acá tenemos un hilo conductor, un itinerario, es una comunidad que va creciendo. No celebramos los sacramentos como eventos, sino buscamos una presencia de Dios constante en nuestra vida. Entonces, los chiquillos están en infancia misionera, catequesis eucarística prejuvenil y pastoral juvenil, donde se preparan para la confirmación. (E2 RC, p. 4)

Podemos evidenciar que las buenas prácticas de catequesis sacramental se insertan en el plan pastoral del colegio y son posibles por las características propias de instituciones educativas en las que los niños/as, adolescentes y apoderados/as permanecen durante años. Otro elemento que aparece con claridad es que estos establecimiento educativos cuentan con profesores/as de Religión y de otras especialidades con experiencia pastoral, lo que confirma que la formación pedagógica y psicológica es fundamental para la labor catequética (Borello, 2023).

Además, la catequesis, al ser gestionada por un coordinador de pastoral, ofrece la posibilidad de seguimiento, evaluación de impacto, coordinación con la pastoral de conjunto y con otros ámbitos de la vida escolar.

3.1.2. Buenas prácticas en el uso de los espacios

Los y las participantes de las entrevistas señalan como buena práctica el ocupar espacios distintos a la sala de clases, y cuando se debe permanecer

en ella, reorganizar el mobiliario y la distribución del espacio. Esto permite a los y las estudiantes experimentar una dinámica distinta a la escolar, favoreciendo un ambiente propicio al proceso de catequesis que posibilita el encuentro comunitario y el crecimiento en la fe. Algunas narrativas fueron las siguientes:

A mí me ha servido harto romper el esquema, hacer semicírculos, medialunas, cambiar la disposición de la sala [...], porque, si se parece a una clase, los perdiste. (EG10 C6, p. 10)

Nosotros hicimos la jornada en el centro de espiritualidad y era un lugar donde hay pasto, es muy grande y teníamos cada uno su lugar [niños, jóvenes y padres]. Les impactó cambiar de lugar y estar en un entorno tranquilo. (E10 RC, p. 5)

Como se puede apreciar, en las narrativas el uso de los espacios es muy importante para no caer en la escolarización. Además, otros espacios, como la capilla, no dispuesta de un modo tradicional sino adecuada a la edad de los catequizandos/as, son lugares que permiten un mejor desarrollo de la catequesis.

3.1.3. Buenas prácticas didácticas⁵

Para los y las catequistas entrevistadas, el recurso didáctico es fundamental. Al respecto, una coordinadora afirma:

Hay que ser súper creativos para la evangelización, porque aquí sin creatividad

⁵ Con respecto a las didácticas descubiertas en los colegios, se hace una síntesis en el informe “Buenas prácticas de catequesis sacramental”, compartida a los colegios participantes y subida a la plataforma *Boosco* para su socialización: Cabrera, H. y Basualto, L. (2024). *Buenas prácticas de catequesis sacramental*. <https://boosco.org/www/download/buenas-practicas-catequesis-sacramental/>

nos fuimos a la B⁶. Entonces tenemos que ser súper creativos para poder llevar el evangelio a personas que por primera vez lo van a escuchar. (E2 RC, p. 6)

En la búsqueda de didácticas significativas para los catequizandos/as, las narrativas refieren al uso del texto en la catequesis, que si bien hace algunos años era un recurso indiscutible, hoy es más bien para los y las catequistas y no para los catequizandos/as. Por lo general, se ocupa material elaborado por ellos mismos, o bien, se adecúan subsidios creados por la diócesis o disponibles en las redes. En uno de los colegios no se utiliza un texto con los niños.

En el colegio, los niños están todo el día con guías, con hojas, entonces el tema se les presenta de una manera más experiencial (...) Es para que se entienda que yo voy a la catequesis, no va mi estuche, no va mi cuaderno, yo voy a la catequesis; entonces, yo creo que esas prácticas nos permiten que el niño, en el contexto del colegio, haga la diferencia entre la catequesis y las clases. (E1 RC p. 6)

Las didácticas son diversas. Entre las más valoradas se encuentran las relacionadas con la liturgia y la espiritualidad, tales como: eucaristías catequéticas, es decir, explicadas, con mucha participación de los catequizandos/as; la oración de forma experiencial, para aprender a rezar conversando con Dios a lo largo de la cotidianidad; la entrega de signos que marcan el itinerario de la catequesis; la explicación de signos litúrgicos a través de experiencias significativas; la participación en procesiones y la preparación de cantos para animar celebraciones litúrgicas.

6 Jerga que refiere a la segunda división del fútbol chileno llamada Primera B. Alude al “fracaso de cualquier índole de cualquier persona o grupo que no haya logrado su objetivo”. (Diccionario chileno, 2024, voz: *Irse a la b*)

Algunas narrativas que expresan esta diversidad de didácticas señaladas:

En los encuentros de catequesis de papás, tratamos de hacer una vez al mes una eucaristía, pero una eucaristía catequética, que son misas muy explicativas, porque no son personas que van a misa. Para algunos, es primera vez que van a misa en la vida. (E2 RC, p. 3)

[Hacemos] la entrega del Padrenuestro, el Credo, el cirio, el Nuevo Testamento. También creemos que es muy positivo, porque la familia también se vincula mucho más a la misa. (E4 RC, p. 5)

Otros recursos señalados tienen que ver con las dinámicas de juegos y cantos, el diálogo a partir de estrategias lúdicas, el uso de medios audiovisuales, el redescubrimiento de juegos clásicos; las narrativas escritas (cartas, bitácoras o diario de vida), el lenguaje de señas, los dibujos y la construcción de pequeñas esculturas.

Se les enseña los gestos: María, Jesús, Dios. Entonces, los niños van haciendo esos gestos y después también quieren ir aprendiendo nuevas formas de comunicarse a través de la lengua de señas. (EG2 C2, p. 2)

Los papás trabajan en base a que los niños les mandaron una carta o les escribieron algo en relación al tema [sobre el perdón]. Y después, los papás también les entregan algo a sus hijos que yo después lo comparto en el siguiente encuentro. (EG1 C1 p. 2)

Estamos utilizando unos códigos QR, según el tema que estamos dando (...) Hay un video que ayuda al desarrollo del tema, o un crucigrama, pero es *online*, lo tienen que hacer en el celular. (E5 RC, p. 3)

Los/as catequistas escolares aludieron a didácticas que fortalecen la vida comunitaria, como, por ejemplo, compartir el alimento; organizar procesiones, jornadas y retiros; introducir en el itinerario de catequesis experiencias misioneras y servicios solidarios.

[El día de la catequesis] los más chiquitos organizan su picnic, todos traen su manta para compartir la comida que han traído. (EG6 C1, p. 3)

Con confirmación fuimos a Fundación Las Rosas, fuimos a ver a los abuelitos. Bien, los chiquillos al principio tenían miedo, pero después no querían irse, porque se pusieron a jugar bingo, y ahí disfrutaron tanto los adultos como los jóvenes. (EG4 C2, p. 4)

Finalmente, se destaca la experiencia de testimonios por parte de personas significativas, porque ellas invitan a trabajar su proyecto de vida y a discernir su vocación.

3.1.4. Buenas prácticas metodológicas subyacentes

Desde las narrativas de los/as participantes se pueden inferir algunas metodologías que utilizan en las catequesis. En general, los métodos utilizados son inductivos, lo que permite tocar la realidad y la experiencia del catequizando. Para referirse a esta forma de abordar la catequesis utilizan el concepto de “bajada”:

La idea es ir haciendo la bajada a lo que yo vivo a diario. Por ejemplo, lo de la eucaristía. O sea, a bajarlo a que están en una mesa compartiendo con sus seres queridos, a ser como el símil de cuando nosotros tomamos once con nuestra familia, a cuando estamos en la eucaristía compartiendo el cuerpo de Cristo con los demás. (EG1 C1 p. 4)

También se utiliza el método vivencial o experiencial, es decir, suscitar que los catequizando verbalicen sus experiencias de vida y de esa manera relacionarlas con las enseñanzas bíblicas y magisteriales.

Se les explicaba un poco lo que es el tema que teníamos que tratar en ese momento, pero después se les preguntaba un poco de lo vivencial. Cómo ellas lo vivían, qué era para ellas tal cosa, un poco bajarlos a la realidad de ellas. (E3 RC, p. 2)

Otro método utilizado es el aula invertida, mediante el cual los catequizandos/as se constituyen en sujetos activos de la catequesis generando actividades didácticas, tomando decisiones con respecto a los contenidos y acciones litúrgicas. Este procedimiento propicia la autonomía y el trabajo en equipo, con el propósito de ir forjando una fe madura, lo que se expresa en este testimonio:

Vamos haciendo oración comunitaria, pero también después la vamos delegando; por ejemplo, una semana ellos se van ofreciendo; te toca a ti preparar la oración para el inicio del encuentro; a ti te toca la final. (EG1 C1 p. 2)

3.2. Criterios para considerar buenas prácticas

En este apartado se analizan las narrativas que permiten considerar una metodología o didáctica como una buena práctica. Al respecto, en prácticamente todos los colegios se aludió en primer lugar a la asistencia.

A nosotros lo que nos sirve, para saber que la catequesis va bien, es que los estudiantes reciban el sacramento y el número de participación de catequesis padre-hijo. (E7 RC, p. 3)

El criterio anterior está en directa relación con la participación e interés:

Cuando tú ves que están encantados con el tema, cuando tú ves que participan. (E5 RC, p. 5)

También los participantes señalan como buena práctica la acogida, escucha y empatía, puesto que no siempre se da en otras instancias escolares; se consideran estas actitudes como lo que hace la diferencia entre las clases y la catequesis.

Hay cosas que no se dan en la sala: si hay que llorar, lloramos; si hay que conversar, conversamos; si hay que jugar, juguemos; si no hay tiempo para pasar el tema [de catequesis] que está planificado, no hay problema, porque se centra en otra situación y tenemos la oportunidad de readecuarnos para que los chiquillos no se queden sin los temas. (EG6 C1, p. 5)

Al mismo tiempo, el elemento de crecimiento comunitario en la fe es un aspecto que se subraya:

La reunión presencial ayuda a construir un grupo, ayuda a construir una comunidad, y poco a poco los padres van descubriendo un espacio donde pueden hablar de otras cosas y se pueden relajar y se pueden distender. (EG10 C3, p. 5)

Por su parte, los y las entrevistadas señalan que los mismos catequizandos/as reconocen cuando se trata de un buena práctica, pues hacen su *feedback* del proceso catequístico.

[una vez el sacerdote realizando la misa pregunta] ¿quién está en catequesis? [una niña responde], “yo estoy en catequesis, pero no aprendemos nada. Lo único que hacemos es rellenar cosas y no aprendemos nada. Es lo mismo que una clase”. Para nosotros fue algo revelador. Y ahí empezamos a decir, a ver, aquí hay algo que está pasando, que los niños están sintiendo que es una clase más de todas las clases que han tenido en el día: [la catequesis] no está haciendo algo significativo. (E1 RC p. 7)

Finalmente, a modo de evaluación del proceso, las narrativas refieren a que se advierte que la catequesis ha sido una buena práctica cuando existe continuidad e inserción en la propuesta pastoral del colegio, ya sea como estudiante, exalumno/a o apoderado/a.

De hecho, tenemos un exalumno que nos viene a ayudar. (EG6 C1, p. 4-5).

La mayoría de los que son catequistas son apoderados actualmente (E10 RC, p. 6).

4. Discusión

Para discutir los resultados de la investigación, se organizó el material a partir de los criterios presentados en los antecedentes teóricos y conceptuales. Ese proceder permitió identificar coincidencias y diferencias en las prácticas observadas en relación con las buenas prácticas catequísticas propuestas por la teoría. A continuación, se analiza cada uno de los criterios establecidos.

4.1. Respeto por la identidad de la catequesis

El marco teórico señala que la catequesis debe formar parte de un itinerario pastoral amplio y estructurado, concebido como un proceso continuo de maduración en la fe, vinculado al kerigma y al mandato misionero de la Iglesia (DGC, 1997; DC, 2020). Esta definición se refleja de forma significativa en los resultados, en los que se observa que las escuelas católicas estructuran la catequesis como un recorrido pastoral que trasciende la preparación sacramental. Los relatos de los participantes evidencian que la catequesis está diseñada para acompañar a los y las estudiantes desde su ingreso hasta la culminación de su vida escolar, incluyendo actividades pastorales previas y posteriores a la recepción de los sacramentos.

4.2. Coherencia, organicidad y jerarquización de los contenidos de la catequesis

El marco teórico propone que los contenidos de la catequesis sean coherentes y orgánicos, de modo que el mensaje cristiano se perciba de forma integral y progresiva. Los resultados de la investigación confirman esta perspectiva.

Las narrativas muestran que, en la práctica, se busca una secuencia lógica de contenidos. Sin embargo, se aprecia una diferencia notable en la adaptación de los contenidos a la realidad de cada institución educativa, dependiendo en gran medida de la disponibilidad de los recursos humanos y materiales, de la experiencia de los equipos de pastoral y las particularidades de cada comunidad escolar. Esta realidad plantea el desafío de la contextualización y la flexibilidad en la aplicación de los contenidos.

4.3. Valorización de la pluralidad de métodos y la experiencia en catequesis

El marco teórico propone una pedagogía de la fe que valore la diversidad de métodos y experiencias. Este enfoque encuentra una fuerte correspondencia en los resultados, que destacan las estrategias creativas empleadas por los y las catequistas para diferenciar la catequesis de la dinámica escolar. La investigación muestra que se utilizan métodos inductivos, experiencias participativas, narrativas de vida y recursos visuales y digitales (videos, juegos interactivos y códigos QR).

El uso de espacios diferenciados es otra práctica destacada, ya que los catequistas rompen con la disposición tradicional de las salas de clase para crear ambientes más propicios para la experiencia de fe. Se emplean semicírculos, encuentros en capillas,

patios y centros de espiritualidad, lo que permite a los catequizandos entrar en una dinámica distinta a la del aula convencional.

No obstante, se observa una disparidad en la aplicación de esta pluralidad de métodos. Si bien algunos colegios logran desarrollar una catequesis experiencial y diferenciada, en otros los métodos utilizados siguen anclados en una lógica escolarizada, con uso excesivo de textos y fichas, lo que los propios catequizandos perciben como una extensión de la jornada escolar.

4.4. Adaptación e inculturación de la catequesis en las etapas de la vida

El marco teórico plantea que la catequesis debe encarnarse en la realidad cultural y social de los catequizandos, promoviendo la inculturación de la fe. Esta perspectiva encuentra eco en los resultados, que muestran cómo los equipos de catequesis adaptan las metodologías a los contextos concretos de las escuelas. Los relatos reflejan un esfuerzo por utilizar elementos culturales y pedagógicos significativos para los y las estudiantes, como la incorporación de juegos, cantos, dinámicas experienciales y la participación de padres y apoderados en los encuentros.

Sin embargo, se observa una diferencia con respecto a la profundidad de la inculturación. Mientras que el marco teórico enfatiza la necesidad de una inculturación profunda, los resultados sugieren que, en la práctica, la adaptación se orienta más hacia la accesibilidad pedagógica que a la integración cultural. Es decir, los catequistas logran adaptar los métodos de enseñanza, pero no siempre se percibe una reflexión explícita sobre los elementos culturales propios de la comunidad educativa. Esta

diferencia pone de relieve la necesidad de una mayor formación en inculturación por parte de los agentes catequísticos.

4.5. El catequista como testigo vivo de la fe

El marco teórico subraya que el o la catequista no solo debe enseñar, sino también testimoniar la fe con su vida. Los resultados de la investigación no abordan explícitamente este criterio, ya que los entrevistados no hicieron mención directa de ello. Sin embargo, el análisis de las narrativas permite inferir que el testimonio de vida de los y las catequistas se manifiesta en su entrega y dedicación, así como en el impacto positivo que tienen sobre los y las estudiantes. Los relatos de los catequizandos y apoderados sugieren que la figura del catequista es valorada no solo por su conocimiento, sino también por su cercanía y empatía.

El testimonio del catequista también se evidencia en la continuidad de la misión catequética a través de la participación activa de exalumnos y apoderados que se convierten en catequistas. Este hecho, destacado en los resultados, permite observar una dinámica intergeneracional que enriquece la comunidad educativa y refuerza el sentido de pertenencia y compromiso con la misión evangelizadora.

4.6. Criterios novedosos

Además de los cinco criterios propuestos en el marco teórico, los resultados de la investigación destacan la importancia de otros elementos prácticos que merecen ser considerados como criterios adicionales de buenas prácticas. Estos criterios emergentes incluyen:

- La retroalimentación de los catequizandos. Los estudiantes no solo participan de forma activa,

sino que también evalúan la catequesis de manera espontánea y crítica. Los relatos de los participantes muestran que la retroalimentación de los catequizandos influye en la mejora de la práctica catequística. Por ejemplo, las críticas de los estudiantes sobre la escolarización de la catequesis llevaron a los equipos a replantear sus métodos y enfoques.

- La acogida y la creación de un ambiente seguro. La catequesis se diferencia de la lógica escolar por el clima de acogida, escucha y empatía que se genera durante los encuentros. Este aspecto es mencionado con frecuencia por los y las entrevistadas, quienes subrayan que la disposición para la escucha y la acogida permite a los estudiantes expresarse con libertad, incluso en momentos de crisis emocional.
- La participación de apoderados y exalumnos. Los resultados destacan la relevancia de la integración de apoderados y exalumnos en la dinámica catequética. Este hecho se traduce en una relación de corresponsabilidad entre la familia y la comunidad educativa, lo que fortalece el proceso formativo y genera una experiencia de comunidad eclesial activa. Esto sugiere la necesidad de actualizar los documentos teóricos para incluir esta dimensión.
- La evaluación continua de las prácticas. Los equipos de pastoral realizan evaluaciones formativas durante el proceso de catequesis. Esta evaluación no solo se basa en la asistencia, sino en la participación activa y el compromiso de los estudiantes y sus familias. La práctica de la evaluación continua permite ajustar los contenidos y métodos de forma inmediata, potenciando la flexibilidad y la adaptación contextual.

La discusión de los resultados muestra una alta correspondencia entre los criterios teóricos de buenas prácticas catequísticas y las prácticas observadas en las escuelas católicas. Sin embargo, se identifican diferencias importantes que apuntan a la necesidad de mayor flexibilidad y adaptación contextual en la aplicación de la teoría. Los criterios emergentes enriquecen la perspectiva teórica y subrayan la importancia de la retroalimentación, la acogida y la participación intergeneracional en la catequesis escolar.

Conclusión

Los objetivos de este trabajo eran identificar los elementos comunes de buenas prácticas catequísticas en el contexto escolar y determinar los criterios que permiten clasificarlas como tales; en un segundo momento, se buscaba verificar si estas respondían a los principios o criterios planteados por los directores (1997 y 2020).

Los resultados y su análisis evidencian una alta correspondencia entre los principios establecidos en el marco teórico y las características de las buenas prácticas de catequesis sacramental observadas en los colegios católicos de Chile. Esta coherencia confirma que la catequesis escolar no se reduce a la transmisión de conocimientos doctrinales, sino que se constituye como un proceso formativo integral que acompaña a los y las estudiantes en su camino de fe, fomentando su encuentro personal y comunitario con Cristo. Los elementos comunes identificados —como la integración de la catequesis en un itinerario pastoral, el uso de espacios significativos, la aplicación de metodologías creativas y participativas, y la experiencia de una acogida fraterna— revelan la consistencia con el ideal de una catequesis

viva, comunitaria e inculturada en el contexto escolar.

No obstante, la comparación entre la teoría y la práctica pone de manifiesto ciertas tensiones y desafíos. La práctica revela la necesidad de una mayor contextualización de los contenidos, una adaptación cultural más profunda y la flexibilidad en la implementación del itinerario pastoral. De forma significativa, emergen prácticas valiosas no consideradas explícitamente en los antecedentes teóricos y conceptuales, como la evaluación participativa de los catequizandos/as, la participación activa de exalumnos y apoderados en el proceso catequético y la acogida empática durante los encuentros. Estas prácticas se destacan por su capacidad para fortalecer la comunidad de fe y enriquecer el proceso formativo, haciendo de la catequesis un espacio de comunión intergeneracional y de encuentro significativo.

Esta investigación reafirma la importancia del marco teórico propuesto por la Iglesia para guiar la catequesis escolar, destacando el respeto por la identidad de la catequesis en la Escuela Católica. Al mismo tiempo, invita a una reflexión crítica sobre la adaptación y aplicación de dicho marco en contextos educativos reales. Este modelo, además de responder a las necesidades formativas de los estudiantes, se alinea con la misión evangelizadora de la Iglesia y con el proyecto educativo institucional (PEI) de cada colegio. Así, la catequesis sacramental escolar se proyecta no solo como un espacio formativo, sino como un verdadero itinerario de fe compartida, contribuyendo a la formación de niños/as y jóvenes comprometidos con la fe y con una Iglesia en salida, según los principios de una pedagogía sinodal y comunitaria.

Referencias

- Acha, V. (2000). Método y métodos en catequesis (Extractado del Curso dictado en ITEPAL Octubre 2000). *Medellín*, 26(104), 505-545. <https://revistas.celam.org/index.php/medellin/article/view/729>
- Aguirre-García, J. y Jaramillo Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Aparicio, C. (2023). Las buenas prácticas del docente en la educación. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1534-1547. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.611>
- Biblia de Jerusalén Latinoamericana*. (2007). Desclée de Brouwer.
- Borello, M. (2023). Psicopedagogía de la religiosidad desde la catequética. En J. Díaz y L. Basualto (Coord.), *Obras pastorales de Mario Borello. Claves para una lectura actualizada*. Finis Terrae y Salesianos Don Bosco.
- Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social [COES] (25 de marzo de 2019). ¿Se está secularizando la sociedad chilena? *Observatorio de Cohesión Social*. <https://coes.cl/2019/03/25/se-esta-secularizando-la-sociedad-chilena/>
- Comunidad de vida y aprendizaje educación (2019). Lineamientos de pastoral educativa. *Medellín* 45(173), 43-58. <https://revistas.celam.org/index.php/medellin/article/view/279/330>
- Conferencia Episcopal de Chile [CECH] (2023). *Orientaciones pastorales 2023-2026 [OOPP 2023-2026]. Anunciar a Jesucristo caminando juntos*. CECH.
- Congregación para el Clero (1997). *Directorio general para la catequesis [DGC]* https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_sp.html
- Cordero, R. (2020). Catequesis y cambio de época. Una actualización de las “Orientaciones para la catequesis en Chile” [tesis de licenciatura, Università Pontificia Salesiana].
- Del Campo, M. (2007). La catequesis al servicio de la iniciación cristiana. Nuevo paradigma de la catequesis. *Teología y Catequesis*, (101-102), 203-230.
- Fernández, A. y Vela, L. (2021). *Los paradigmas y las metodologías usadas en el proceso de investigación: Una breve revisión*. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/119978>
- Francisco. (2013). *Evangelii gaudium*. San Pablo.
- Francisco. (2019). *Christus vivit*. San Pablo.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, A., Muñoz, E. y González, R. (2024). Hogares en transición: El cambio de estructuras familiares en Chile post-1990. *Laboratorio de Encuestas y Análisis Social*. Universidad Adolfo Ibáñez. <https://>

leas.uai.cl/web/wp-content/uploads/2024/05/LEAS-2024-Hogares-en-Transicion-El-Cambio-de-Estructuras-Familiares-en-Chile-Post-1990.pdf

- González, R. (2023). Cuatro desafíos imprescindibles para la catequesis de hoy. *Revista de Educación Religiosa*, 2(6), 80-94. <https://doi.org/10.38123/rev.v2i6.313>
- Martín, J. (2021). Del Directorio General de Catequesis al Directorio para la Catequesis. (De 1997 a 2020). Entre la continuidad y la novedad. *Scripta Fulgentina*, 31(61-62), 107-119. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8187246.pdf>
- Martínez, M. (2021). Entrevistas en profundidad a docentes sobre el uso de contenido audiovisual infantil en las aulas. *Communication & Methods*, 3(2), 143-151. <https://doi.org/10.35951/v3i2.126>
- Pérez, A., Méndez, C., Pérez, P. e Yris, H. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas Docentes*, (63), 60-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736089>
- PNUD (2024). *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2024. ¿Por qué nos cuesta cambiar?: Conducir los cambios para un desarrollo humano sostenible*. PNUD.
- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización (2020). *Directorio para la catequesis*. CELAM.
- Rodas, F. y Pacheco, V. (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación. *Innova*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Sartor, P. (2016). Objetivos, métodos y contenidos de la formación de catequistas de iniciación cristiana. *Actualidad Catequética*, (249), 85-99.
- Vicaría para la Educación. Arzobispado de Santiago (2020). *Un modelo para la Escuela Católica. Principios, enfoques y herramientas*. Arzobispado de Santiago.
- Vicaría para la Educación. Arzobispado de Santiago (2023). *Orientaciones para la realización de la catequesis en el contexto escolar*. Arzobispado de Santiago.
- Véliz, M. y Gutiérrez, V. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1), 150-165. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1987>

Sacramental catechesis in Catholic schools. Significant experiences of best catechetical practices

Catequesis sacramental en colegios católicos. Experiencias significativas de buenas prácticas catequéticas¹

Heriberto Luis Cabrera Reyes² 
heriberto.cabrera@uc.cl
Pontificia Universidad Católica de Chile

Lorena Basualto Porra³ 
lbasualto@uahurtado.cl
Universidad Alberto Hurtado, Chile

ABSTRACT

The ongoing social transformation, marked by secularization, the crisis of trust in the church, and changes in family structure, raises the urgent need to renew catechetical practices to effectively respond to new educational and ecclesial contexts. Within this framework, this article presents the results of research on significant experiences of sacramental catechesis in catholic schools in Chile. The main objective is to identify the characteristics that define the best catechetical practices and to evaluate their consistency with the principles of the *General Directory for Catechesis* (1997) and the *Directory for Catechesis* (2020).

The study uses a qualitative methodology based on semi-structured interviews and focus groups conducted with pastoral coordinators and catechists from eleven catholic schools located in different regions of Chile. The content analysis enables the identification of common elements in these best practices, highlighting the integration of catechesis into a pastoral itinerary, the use of differentiated spaces for the experience of faith, the implementation of inductive methodologies, the use of active and participatory didactics and the promotion of a welcoming environment, empathy, and active listening in catechetical encounters.

The research establishes criteria for recognizing the best catechetical practices; some of these key criteria include student attendance and active participation, the creation of a welcoming environment and empathetic listening, community growth in faith, feedback from the catechized themselves and the continuity of the catechetical experience throughout the school's pastoral itinerary. These characteristics not only align with

1 The article presents some findings from the research study "Characteristics of best practices in sacramental catechesis in catholic schools and their consistency with the mission of the catholic school." This project was funded by the Academic development fund of the catholic religious education program at the Pontifical Catholic University of Chile.

2 Heriberto Cabrera Reyes is a Salesian priest and Doctor in Practical Theology from Laval University (Quebec). Specialist in pastoral care and Catechesis from the Louvain University. He is a faculty member at the Pontifical Catholic University of Chile and serves as Associate Secretary for Pastoral Ministry at the Episcopal Conference of Chile.

3 Lorena Basualto Porra holds a Master's degree in Dogmatic Theology from the Pontifical Catholic University of Chile and a Master's degree in Education from Andrés Bello University. She is a faculty member at Alberto Hurtado University and serves as Coordinator of the Pastoral Secretariat of the Episcopal Conference of Chile.

the theoretical framework proposed by the church, but also reflect an update in catechetical practice to address contemporary challenges.

The findings of the research lead to the conclusion that good catechetical practices in Catholic schools can be replicated in other similar educational institutions. These practices promote a school catechism that goes beyond the sacramental preparation, projecting it as an integral, participatory, and inclusive formative experience, such an approach contributes to faith maturation and fosters a personal and community encounter with Christ. This proposal is presented as a catechetical model consistent with the evangelizing mission of the Church and with the Institutional Educational Project (IEP) of catholic schools, reinforcing their identity as ecclesial spaces of communion, dialogue, and synodality.

Keywords: catechesis, Catholic school, best practices

RESUMEN

La transformación social actual, marcada por la secularización, la crisis de confianza en la Iglesia y los cambios en la estructura familiar, plantea la necesidad de renovar las prácticas catequéticas para responder a los nuevos contextos educativos y eclesiales. En este marco, el presente artículo presenta los resultados de una investigación sobre las experiencias significativas de catequesis sacramental en colegios católicos de Chile. Su objetivo principal es identificar las características que definen las buenas prácticas catequísticas y evaluar su coherencia con los principios del Directorio general para la catequesis (1997) y el Directorio para la catequesis (2020).

El estudio adopta una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas y grupos focales realizados con coordinadores de pastoral y catequistas de once colegios católicos de diferentes regiones de Chile. El análisis de contenido permite identificar los elementos comunes en estas buenas prácticas, destacándose la integración de la catequesis en un itinerario pastoral, el uso de espacios diferenciados para la vivencia de la fe, la implementación de metodologías inductivas, la utilización de didácticas activas y participativas, y la promoción de la acogida, la empatía y la escucha activa en los encuentros catequísticos.

Asimismo, la investigación establece criterios para reconocer una buena práctica de catequesis, entre los que se destacan la asistencia y participación de los catequizandos/as, la creación de un ambiente acogedor y de escucha empática, el crecimiento comunitario en la fe, la retroalimentación de los propios catequizandos/as y la continuidad de la experiencia catequética a lo largo del itinerario pastoral escolar. Estas características no solo se alinean con el marco teórico propuesto por la Iglesia, sino que también evidencian una actualización de la práctica catequética en respuesta a los desafíos contemporáneos.

Los hallazgos de la investigación permiten concluir que las buenas prácticas catequísticas en colegios católicos pueden ser replicables en otras instituciones educativas similares. Estas prácticas promueven una catequesis escolar que no se limita a la preparación sacramental, sino que se proyecta como una experiencia formativa integral, participativa e inclusiva, contribuyendo a la maduración en la fe y al encuentro personal y comunitario con Cristo. Esta propuesta se presenta como un modelo de catequesis coherente con la misión evangelizadora de la Iglesia y con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas católicas, reforzando su identidad como espacios eclesiales de comunión, diálogo y sinodalidad.

Palabras clave: catequesis, escuela católica, buenas prácticas

Problematization

The progressive secularization (COES, 2019), the crisis of trust in the Church (Cordero, 2020) and the changes in the family structure (PNUD 2024; Fuentes et al., 2024), challenge the current pastoral models and, along with this, demand the renewal of traditional catechetical practices. These factors, together with the call of the Episcopal Conference of Chile to renew catechesis (CECH, 2023) and the invitation of Pope Francis to develop a kerygmatic and mystagogical catechesis (*Evangelii Gaudium*), make the renewal of catechesis an urgent task in order to respond effectively to the new contexts (Living and Learning Community Education, 2019).

This article reports the results of the project “Characteristics of best practices of sacramental catechesis in Catholic schools and coherence with the mission of the Catholic school”. This study seeks to be an innovative contribution to the challenges faced by catechesis in Catholic schools in Chile, in a context of socio-cultural and ecclesial transformations. It thus identifies the catechetical and pedagogical dimensions and elements in accordance with the current *Directory for Catechesis* (2020), proposing a replicable model that reinforces the identity of Catholic schools as ecclesial, inclusive and synodal spaces.

Considering this context, we sought, on one hand, to identify common elements of best sacramental catechetical practices in Catholic schools and, on the other hand, to analyze the criteria that allow us to classify school catechetical practices as successful. The research therefore adopted a qualitative approach to explore the best sacramental catechetical practices through semi-structured interviews, both

individual and group (focus groups), with those responsible for catechesis and teams of catechists in each school.

The relevance of the study lies in the need to develop catechetical models that respond effectively to contemporary challenges in Catholic schools in Chile. In line with the *Pastoral Guidelines 2023-2026*, this research offers valuable tools for pastoral agents, catechists and educators, strengthening their work of accompanying children and young people in their faith journey. By identifying and analyzing the best practices, the project promotes the renewal of catechesis in Chile, fostering a formation that integrates faith with culture and the daily life of students. This proposal of good practices in sacramental catechesis provides a significant resource to create a more inclusive catechesis, contextualized and aligned with the synodal spirit, thus ensuring its relevance and effectiveness in the current school context.

The article is structured in five sections. First, it develops the theoretical and conceptual background regarding the pedagogical and pastoral theological elements; then, it describes the research methodology considering the approach, the data collection strategies and the analysis. Thirdly, the results are presented in two areas: best practices of school catechesis in its dimensions of management, use of spaces, method/didactics, and a second section referring to the criteria for the consideration of best practices. The fourth section presents the discussion, articulating the results with the conceptual theoretical background of the research; and finally, the conclusion is presented.

1. Conceptual theoretical background

Given the length of this article, this section only presents the theoretical and conceptual background considered necessary to understand the study and the discussion of the results, specifically: the identity of the Catholic School, the concept of best practices and the documents used to determine the five criteria of best practices.

1.1. Identity of the Catholic School

The Catholic School, besides being an academic space, is also a place of evangelization where students are formed in a Christian vision of life (DC, 2020). In this sense, the Catholic School is defined as a space of mission and testimony, in which evangelical values are sought to permeate all dimensions of education (Vicariate for Education, 2020). Therefore, it has the responsibility to foster an environment where faith is lived by integrating Christian values in daily life and interpersonal relationships (DC, 2020). Thus, the Catholic School becomes a place that promotes the integral growth of the students, who are accompanied not only in their intellectual development, but also in their spiritual and human dimension, in coherence with the school's Institutional Educational Project (IEP). In this way, the Catholic school is a true "ecclesial subject" (DC, 2020, #311), because it makes visible the mission of the Church in the formal educational context, thus ratifying its identity and mission (Congregation for the Clergy, 1997).

1.2. Best practices

The concept of *best practices* refers to a set of actions, methods and approaches that, based on empirical evidence and expert consensus, have proven to be highly effective in achieving specific objectives

in various fields. Consequently, these practices, resulting from a critical analysis of successful and unsuccessful experiences, are consolidated as benchmarks that promote excellence and continuous learning (Aparicio, 2023).

As in any other teaching-learning process, for Christian initiation catechesis, the identification and application of best practices is fundamental, because it allows the design of meaningful experiences that encourage faith and Christian life in the catechized. In this sense, Freire's words when he points out that educational practice has the quality of "not being able to be neutral" (Freire, 2012, p. 45) continue to be inspiring, because everything that is done in catechesis responds to an ecclesial and theological paradigm.

The implementation of best practices in school catechesis can be manifested in various ways, whether in methods, didactics, approach to content, planning of itineraries, preparation of materials, evaluation of learning, profile of the catechist, among others (Véliz and Gutiérrez, 2021). The challenge is to identify which theoretical and practical elements allow catechesis to be more than a mere transmission of knowledge, but a space for dialogue, encounter and joint construction of faith.

1.3. Documents that guide catechetical practice

Among the numerous documents concerning catechesis, two stand out for their importance: the *General Directory for Catechesis* (1997) and the *Directory for Catechesis* (2020). They both provide the fundamental theological-pastoral principles and orientations relevant to the praxis of catechesis in our time (Martin, 2021). The essential

dimensions that these documents address, which are of particular interest for this research refer to the identity, purpose, tasks and sources of catechesis. The texts also deal with the process of catechesis, which includes the pedagogy of faith, methodology and the impact on people's lives. Last but not least, they develop the relevant role of the catechist and the community in the different cultural scenarios where the inculturation of the faith takes place.

1.4. Criteria for best catechetical practices

In the scope of this study, a criterion is understood as a principle, norm or standard for judging, evaluating or making decisions about some matter, object or situation (Pérez et al., 2017). In the case of catechesis, it would be a frame of reference that allows us to determine if it complies with what is indicated by the catechetical directories. It is true that these documents do not speak of criteria; however, inspired by them, we can establish five, which are explained synthetically below.

1st criterion. Respect for the identity of catechesis.

Catechesis is a fundamental action of the Church aimed at guiding the faithful in the maturing of their faith and in a profound encounter with Christ. This identity has a strong link with the Church's missionary mandate, which calls all believers to live, share and bear witness to the Gospel in every context and time (DGC, 1997; DC, 2020). In Catholic schools, sacramental catechesis takes on special relevance, since it is about accompanying children and young people in their journey of Christian initiation (Vicariate for Education, 2023). In these spaces, catechesis not only transmits doctrinal knowledge, but also seeks that each catechist

develops a personal and living relationship with Christ, who is the center of Christian faith and life. We can allude here to a Trinitarian Christocentrism, which consists in centering catechesis on Christ as the revelation of God and as the path to communion with the Trinity (DGC, 1997). This approach allows catechized to find in Jesus the model and guide for their Christian life (*Christus vivit*).

Catechesis in the Catholic School seeks to educate in Christian life, promoting values and virtues that orient children and young people towards a life consistent with the Gospel (DGC, 1997). Likewise, catechesis has the task of initiating into prayer and liturgy, helping to understand and live deeply the sacraments of initiation and the liturgical moments of the Church (DC, 2020). Finally, through community life in the school, catechesis teaches students to live in fraternity, forming an active part of a community of faith and committing them to the values of the Gospel (González, 2023).

2nd criterion. Coherence, organization and hierarchy of the contents of the catechesis

It is essential that catechesis maintain a unity and organic structure in its contents, so that catechized can integrate the different aspects of the faith and perceive the Christian message as a coherent and hierarchical whole, which is directly related to their personal and community experience (DGC, 1997; DC, 2020).

Catechesis fosters the initial conversion and the following of Jesus, a task that is centered on the proclamation of the kerygma (EG), the core of the Christian message that invites to a personal and transforming encounter with Christ (DC, 2020).

3rd criterion. Valorization of the plurality of methods and experiences in catechesis

One of the main methodological sources is the pedagogy of God, which inspires catechists to respect and accompany the personal faith processes of each catechized person, in a dynamic of acceptance and understanding (DGC, 1997). It is also important that catechists use appropriate language and means to make catechesis understandable and attractive (Sartor, 2016). In this sense, for example, the use of digital tools can be useful to capture the attention of the catechized, communicating the message of faith in an accessible and meaningful way (DC, 2020). Teaching methodologies should include both the inductive method, which starts from the personal and daily experience of the catechized, and the deductive method, which helps to deepen the doctrine and principles of the faith, facilitating meaningful learning that allows children and young people to relate to the person of Christ (DGC, 1997). Therefore, the methodologies used in school catechesis should be adapted to the particularities of children and youth, in addition to considering the characteristics of the educational environment itself (Acha, 2000).

4th criterion. Adaptation and inculturation of catechesis in the stages of life

In order to respond to the stages and circumstances of the students, as well as to pastoral needs, catechesis in the school setting takes different forms. In this sense, we can speak of an inculturation that implies the adaptation of catechetical content and methods to the cultural reality of each school (CD, 2020).

One of the main ways to carry out this task is the catechesis of initiation, which aims to prepare children and young people for the reception of the

sacraments: baptism, eucharist and confirmation (CD, 2020). This catechesis is particularly important in Catholic schools, where it is expected that students, by experiencing this formative process, will be fully inserted into Christian life (Del Campo, 2007). Another relevant form of catechesis is permanent catechesis, which accompanies all members of the educational community in their growth in faith throughout their school life.

5th criterion. The catechist as a living witness to the faith

In the school context, the catechist is an essential figure, because he/she goes beyond the simple transmission of contents. His or her mission is to be a witness, guide and model for catechized students in their spiritual growth (DGC, 1997). As a teacher, religious or trained lay person, he/she lives his/her catechetical vocation as a service to the educational community. To assume this mission, the catechist needs to receive an integral formation that includes the doctrine of the Church as well as pedagogical and human sciences, so that he/she is prepared to respond to the contextual challenges of children and the younger ones (DC, 2020). In addition, the catechist needs to learn skills related to accompaniment and listening, since his or her role involves walking with children and the young in their doubts and search for meaning, which are inherent to their stage of life (DGC, 1997).

2. Methodology

“Behold, the Kingdom of God is already among you” (Lk 17:21). This text is very inspiring when it comes to making visible the good catechetical practices that already exist in schools. Therefore, firstly, we have proceeded to analyze the good practices recognized

by school catechists and, secondly, to verify if there is coherence between these elements and what is proposed by the directories for catechesis.

To achieve these objectives, the qualitative methodology is used from the constructivist paradigm, through a non-experimental design of exploratory and phenomenological character; this type of methodology is chosen because it seeks an approach to the real world studied, in this case, the best practices of catechesis and, as a result, to discover new knowledge and perspectives (Fernandez and Vela, 2021). The focus group technique was selected because it allows participants to interact with each other through the moderation of a facilitator who leads the dialogue and stimulates equal participation (Rodas and Pacheco, 2020). At the same time, the in-depth interview is chosen so that the interviewees can explain themselves in an atmosphere of trust; this also allows, on many occasions, the information provided to exceed the objectives of the study, allowing other topics to emerge as a research corollary (Martínez, 2021). In both techniques, the participants become true builders of knowledge (Aguirre-García and Jaramillo, 2012).

The interview questions are formulated in coherence with the objectives of the research, allowing to lead to more specific questions, namely: what are the best practices of sacramental catechesis in your institution and what would be, in your opinion, the criteria to determine that these are best practices?

Through contacts provided by the Education Department of the Episcopal Conference of Chile, we requested permission to access eleven schools. Since this is a qualitative research, the sample was chosen to be representative; therefore, five schools from the ecclesiastical zone of the Archdiocese of

Santiago were selected, along with six others from different dioceses across the country, covering the south and the north. In turn, six schools are confessional and six are Catholic oriented.

The first approach was made with the person in charge of pastoral ministry at the school, who provided the name of the catechesis coordinator, and this, in turn, summoned the school's catechists. A day and time were agreed upon to be present at the school and an in-depth individual interview was conducted with the person in charge of catechesis and a group interview (focus group) with the catechist team of the school. In the educational context, those responsible for catechesis in the schools are mostly teachers of Religion; many of them are part of the management teams and have completed postgraduate studies. In turn, the participating catechists are generally teachers (of Religion and other disciplines), nuns, education assistants, former students and parents who have developed their pastoral life in school contexts and, in some cases, have also had experience of catechesis in their parishes. Eleven in-depth interviews and nine discussion groups were conducted, in which a total of 52 people over 18 years of age participated.

Each interview was recorded and transcribed, respecting the ethical parameters of the research and requesting informed consent from the participants, as well as a letter of authorization for the study signed by the school principal. The audio of the interviews was kept until they were written down and then deleted; the written narratives have only alphabetical and numerical codes to protect the anonymity of the schools and the participants. The research did not involve any danger for the participants and the benefits are related to the value of the shared experiences and an input sent

to all of them in which some best practices⁴ are synthesized.

In order to analyze the results, the comparison method was used, in articulation with the theoretical and conceptual background (Torres, 2011). This consisted in proceeding to the content analysis of the narratives, identifying the criteria and elements that, according to the interviewees, constitute best sacramental catechetical practices. Then, a first simple correlation of common elements among the best practices studied was made, recognizing convergences and differences in the various educational establishments, to conclude with a proposed list of common elements and a second one with the theoretical and conceptual criteria. No software was used in the analysis to process the information, as a manual analysis was chosen instead.

Finally, even considering that this was a qualitative research and that the results are not normative, the findings were shared with the participants and with the Episcopal Conference of Chile.

3. Results

The results of the research are organized in two sections. The first seeks to identify common elements of best practices of sacramental catechesis in Catholic schools and the second develops the criteria for classifying school catechetical practices as successful.

The presentation of the results was done according to the method of comparison and some significant narratives were recorded, which are identified with

the acronyms E (school no.) RC, interview with the person in charge of catechesis and EG (school no.), C (participant no.) corresponding to group interview; each school has been assigned a random number and also the catechists (C) who participated in the discussion groups, to safeguard anonymity.

3.1. Best practices in school catechesis

According to the narratives, best practices in school catechesis can be organized into four criteria: a pastoral itinerary, good use of space, didactics and methodologies.

3.1.1. Catechesis as part of a pastoral itinerary

From the analysis of the narratives of the participants, it is concluded that sacramental catechesis is part of a broad evangelizing process that is articulated within the school's pastoral itinerary, in which the personal encounter with Christ is favored and faith is not presupposed. Some of the narratives were the following:

We do not do pastoral ministry just because the children are going to make their first communion, but we follow up because the movement [school pastoral ministry], which starts in first grade, has a guideline to follow: the children start with a sense of community, then, in fourth and fifth grade, we make the sacrament, but we continue working on our sense of community until they graduate. (EG1 C1 p. 8)

Here we have a common thread, an itinerary, it is a community that grows. We do not celebrate the sacraments as events, but we seek a constant presence of God in our life. So, the kids are in missionary childhood, pre-juvenile Eucharistic catechesis and youth pastoral, where they prepare for Confirmation. (E2 RC, p. 4)

⁴ See the following information on the web: <https://boosco.org/www/download/buenas-practicas-catequesis-sacramental/>

We can evidence that best sacramental catechetical practices are inserted in the pastoral plan of the school and are possible due to the characteristics of educational institutions where children, adolescents and parents and guardians stay for years. Another element that appears clearly is that these educational establishments have teachers of Religion and other specialties with pastoral experience, which confirms that pedagogical and psychological training is fundamental for catechetical work (Borello, 2023).

Furthermore, catechesis, when managed by a pastoral coordinator, offers the possibility of follow-up, impact evaluation, coordination with the pastoral ministry as a whole and with other areas of school life.

3.1.2. Best practices in the use of spaces

The participants in the interviews identified as a good practice the use of spaces other than the classroom, and when they must remain in the classroom, to reorganize the furniture and the distribution of the space. This allows the students to experience a dynamic different from the usual school setting, fostering an environment conducive to the catechetical process that enables community encounter and growth in faith. Some of the narratives were the following:

It has been very useful for me to break the pattern, to make semicircles, change the layout of the room (...), because if it looks like a class, you lose them. (EG10 C6, p. 10)

We did the workshop in the spirituality center, and it was a place where there is grass, it is very big, and we each had our own place [children, young people and parents]. They were impressed by the change of place and being in a quiet environment. (E10 RC, p. 5)

As can be observed in the narratives, the use of space is very important in order not to fall into schooling. In addition, other spaces such as the chapel, not arranged in a traditional way but adapted to the age of the catechized children, are places that allow a better development of catechesis.

3.1.3. Best didactic⁵ practices

For the catechists interviewed, the didactic resource is fundamental. In this regard, a female coordinator affirms:

We must be super creative for the evangelization, because without creativity we went to B⁶. So, we have to be super creative to be able to take the gospel to people who are going to hear it for the first time. (E2 RC, p. 6)

In the pursuit of meaningful didactics for the catechists, the narratives refer to the use of the text in catechesis, which although some years ago was an indisputable resource, today it is more for the catechists and not for the catechized. In general, the catechists use material they have prepared themselves, or else they use subsidies created by the diocese or available on the Internet. In one of the schools, a textbook is not used with children.

At school, the children are all day long with guides, with sheets of paper, so the subject is presented to them in a more experiential way (...) It is so that they understand that I go

⁵ Regarding the didactics discovered in the schools, a synthesis is made in the report "Best practices of sacramental catechesis", shared with the participating schools and uploaded to the Boosco platform for its socialization: Cabrera, H. and Basualto, L. (2024). Best practices of sacramental catechesis. <https://boosco.org/www/download/buenas-practicas-catequesis-sacramental/>

⁶ Slang that refers to the second division of Chilean soccer called Primera B. It alludes to "failure of any kind of any person or group that has not achieved its objective". (Chilean Dictionary, 2024, voice: Going to the B).

to catechesis, I do not go with my case, my notebook, I go to catechesis; so, I believe that these practices allow the child, in the context of school, to make the difference between catechesis and classes. (E1 RC p. 6)

The didactics are diverse. Among the most valued are those related to liturgy and spirituality, such as: catechetical Eucharistic celebrations, that is, explained, with much participation of the catechized students; prayer in an experiential way, to learn to pray conversing with God throughout daily life; the delivery of signs that highlight the itinerary of the catechesis; the explanation of liturgical signs through meaningful experiences; the participation in processions and the preparation of songs to animate liturgical celebrations. Some narratives that express this diversity of didactics mentioned:

In the parents' catechesis meetings, we try to have a Eucharist once a month, but a catechetical Eucharist, which are very explanatory Masses, because they are not people who go to Mass. For some of them, it is the first time they go to mass in their lives. (E2 RC, p. 3)

[We do] the delivery of the Our Father, the Creed, the altar candle, the New Testament. We also believe that it is very positive, because the family is also much more connected to the mass. (E4 RC, p. 5)

Other resources mentioned have to do with the dynamics of games and songs, the dialogue based on ludic strategies, the use of audiovisual media, the rediscovery of classic games, written narratives (letters, logs or life diaries), sign language, drawings and the construction of small sculptures.

They are taught gestures: Mary, Jesus, God. Then, the children start making these gestures and later they also want to learn new ways of

communicating through sign language. (EG2 C2, p. 2)

The parents work based on what the children have sent them, a letter or something they wrote to them in relation to the topic [about forgiveness]. And then, the parents also give something to their children that I later share with them in the next meeting. (EG1 C1 p. 2)

We are using QR codes, according to the topic we are teaching (...) There is a video that helps to develop the topic, or a crossword puzzle, but it is online, they must do it on their cell phone. (E5 RC, p. 3)

The school catechists referred to didactics that strengthen community life, such as, for example, sharing food; organizing processions, days and spiritual retreats; introducing missionary experiences and solidarity services into the catechetical itinerary.

[On the day of catechesis] the little ones organize their picnic; everyone brings their blanket to share the food they have brought. (EG6 C1, p. 3)

With Confirmation we went to Foundation Las Rosas, we went to see the elderly people. Well, the kids were scared at first, but then they didn't want to leave, because they started playing bingo, and both adults and young people enjoyed it. (EG4 C2, p. 4)

Finally, the experience of testimonies by significant people stands out, because they invite to work on their life project and to discern their vocation.

3.1.4. Underlying methodological best practices

From the narratives of the participants, it is possible to infer some methodologies used in catechesis. In general, the methods used are inductive, which allows them to touch the reality and experience of

the catechized. To refer to this way of approaching catechesis, they use the concept of “descent”:

The idea is making the “descent” to what I live daily. For example, the Eucharist. That is, to bring it down to the fact that they are at a table sharing with their loved ones, to be like the simile of when we have an afternoon snack with our family, to when we are at the Eucharist sharing the body of Christ with others. (EG1 C1 p. 4)

It is also used the experiential or life-based method, that is, to encourage the catechized to verbalize their life experiences and in this way relate them to the biblical and magisterial teachings.

We explained to them a little about the topic we had to deal with at that moment, but then we asked them a little about the living experience. How they lived it, what was for them, a little bit to bring them down to their reality. (E3 RC. p. 2)

Another method used is the inverted classroom, where the catechized students become active subjects of the catechesis, generating didactic activities, making decisions regarding the contents and liturgical actions. This procedure encourages autonomy and teamwork, with the purpose of forging a mature faith, which is expressed in this testimony:

We are doing community prayer, but we are also delegating it afterwards; for example, one week they volunteer; it is your turn to prepare the prayer for the beginning of the meeting; it is your turn to prepare the final prayer. (EG1 C1 p. 2)

3.2. Criteria to consider best practices

In this section we analyze the narratives that allow us to consider a methodology or didactic as best

practice. In this regard, in practically all the schools, attendance was mentioned first.

What helps us to know that the catechesis is going well is that the students receive the sacrament and the number of participations in parent-child catechesis. (E7 RC, p. 3)

The previous criterion is directly related to participation and interest:

When you see that they are delighted with the subject, when you see that they participate. (E5 RC, p. 5)

The participants also point out that welcoming, listening and empathy are best practices, since they are not always present in other school instances; these attitudes are considered to be what makes the difference between classes and catechesis.

There are things that do not happen in the classroom: if we have to cry, we cry; if we have to talk, we talk; if we have to play, we play; if there is no time to complete the planned topic [of catechesis], there is no problem, because it is focused on another situation and we have the opportunity to readjust ourselves so that the children do not miss out on the topics. (EG6 C1, p. 5)

At the same time, the element of community growth in faith is an aspect that is highlighted:

The in-person meeting helps to build a group, helps to build a community, and little by little the parents discover a space where they can talk about other things and can relax and unwind. (EG10 C3, p. 5)

On the other hand, the interviewees point out that the catechized themselves recognize when it is a best practice, because they give their feedback on the catechetical process.

[Once, the priest that was conducting the mass, asked], who is in catechesis? [a girl responded] I am in catechesis, but we don't learn anything. All we do is fill in things and we don't learn anything. It's the same as a class. For us it was an eye-opener. And then we started to say, let's see, here is something that is happening, that the children are feeling that it is just another class out of all the classes they have had during the day: [catechesis] is not doing something meaningful. (E1 RC p. 7)

Finally, by evaluating the process, the narratives refer to the fact that catechesis has been a best practice when there is continuity and insertion in the pastoral proposal of the school, whether as a student, alumni or parent.

In fact, we have a former student who comes to help us. (EG6 C1, p. 4-5).

Most of those who are catechists are currently parents. (E10 RC, p. 6).

4. Discussion

To discuss the results of the research, the material was organized based on the criteria presented in the conceptual theoretical background. This procedure made it possible to identify coincidences and differences in the practices observed in relation to the best catechetical practices proposed by the theory. The following is an analysis of each of the established criteria.

4.1. Respect for the identity of catechesis

The theoretical framework points out that catechesis must be part of a broad and structured pastoral itinerary, conceived as a continuous process of maturing in the faith, linked to the kerygma and the

missionary mandate of the Church (DGC, 1997; DC, 2020). This definition is significantly reflected in the results, which show that Catholic schools structure catechesis as a pastoral journey that transcends sacramental preparation. The participants' narratives show that catechesis is designed to accompany students from their entry to the culmination of their school life, including pastoral activities before and after the reception of the sacraments.

4.2. Coherence, organization and hierarchy of catechetical content

The theoretical framework proposes that the contents of catechesis should be coherent and organic, so that the Christian message is perceived in an integral and progressive way. The results of the research confirm this perspective.

The narratives show that, in practice, a logical sequence of contents is sought. However, there is a notable difference in the adaptation of the contents to the reality of each educational institution, depending largely on the availability of human and material resources, the experience of the pastoral teams and the particularities of each school community. This reality poses the challenge of contextualization and flexibility in the application of the contents.

4.3. Valorization of the plurality of methods and experience in catechesis

The theoretical framework proposes a pedagogy of faith that values the diversity of methods and experiences. This approach finds a strong correspondence in the results, which highlight the creative strategies employed by catechists to differentiate catechesis from school dynamics. The research shows that inductive methods, participatory experiences, life narratives and visual

and digital resources (videos, interactive games and QR codes) are used.

The use of differentiated spaces is another outstanding practice, as catechists break with the traditional layout of classrooms to create environments more conducive to the experience of faith. Semi-circles, chapel meetings, courtyards and spirituality centers are used, allowing catechists to enter a dynamic different from that of the conventional classroom.

However, a disparity is observed in the application of this plurality of methods. While some schools succeed in developing an experiential and differentiated catechesis, in others the methods used are still anchored in a school-based logic, with excessive use of texts and cards, which the catechized students themselves perceive as an extension of the school day.

4.4. Adaptation and inculturation of catechesis in the stages of life

The theoretical framework proposes that catechesis should be incarnated in the cultural and social reality of the catechized, promoting the inculturation of faith. This perspective is echoed in the results, which show how catechetical teams adapt methodologies to the concrete contexts of the schools. The reports reflect an effort to use cultural and pedagogical elements that are significant for the students, such as the incorporation of games, songs, experiential dynamics and the participation of parents and guardians in the meetings.

However, a difference is observed regarding the depth of inculturation. While the theoretical framework emphasizes the need for deep inculturation, the results suggest that, in practice, adaptation is oriented more towards pedagogical accessibility

than cultural integration. That is to say, catechists succeed in adapting teaching methods, but an explicit reflection on the cultural elements proper to the educational community is not always perceived. This difference highlights the need for more training in inculturation on the part of catechetical agents.

4.5. The catechist as a living witness of the faith

The theoretical framework stresses that the catechist should not only teach but also witness faith through their life. The results of the research do not explicitly address this criterion, since the interviewees did not make direct mention of it. However, the analysis of the narratives allows us to infer that the life testimony of the catechists is manifested in their dedication and devotion, as well as in the positive impact they have on the students. The narratives of the catechized and guardians suggest that the figure of the catechist is valued not only for his or her knowledge, but also for his or her closeness and empathy.

The testimony of the catechist is also evident in the continuity of the catechetical mission, through the active participation of former students and parents who become catechists. This fact, highlighted in the results, allows us to observe an intergenerational dynamic that enriches the educational community and reinforces the sense of belonging and commitment to the evangelizing mission.

4.6. New criteria

In addition to the five-criterion proposed in the theoretical framework, the research results highlight the importance of other practical elements that deserve to be considered as additional best practice criteria. These emerging criteria include:

- Catechized students feedback. Students not only actively participate but also evaluate the catechesis spontaneously and critically. The participants' accounts show that feedback from catechists influences the improvement of catechetical practice. For example, students' criticisms of the schooling of catechesis led the teams to rethink their methods and approaches.
- Welcoming and creating a safe environment. Catechesis differs from school logic by the climate of welcome, listening and empathy that is generated during the meetings. This aspect is frequently mentioned by the interviewees, who emphasize that the willingness to listen and welcome allows the students to express themselves freely, even in moments of emotional crisis.
- The participation of parents and former students. The results highlight the relevance of the integration of parents and former students into catechetical dynamics. This fact translates into a relationship of co-responsibility between the family and the educational community, which strengthens the formative process and generates an experience of an active ecclesial community. This suggests the need to update the theoretical documents to include this dimension.
- Continuous evaluation of practices. Pastoral teams carry out formative evaluations during the catechetical process. This evaluation is not only based on attendance, but on the active participation and commitment of the students and their families. The practice of continuous evaluation allows for immediate adjustment of content and methods, enhancing flexibility and contextual adaptation.

The discussion of the results shows a high correspondence between the theoretical criteria of best catechetical practices and the practices observed in Catholic schools. However, important differences are identified that point to the need for greater flexibility and contextual adaptation in the application of the theory. The emerging criteria enrich the theoretical perspective and underscore the importance of feedback, welcoming and intergenerational participation in school catechesis.

Conclusion

The objectives of this work were to identify the common elements of best catechetical practices in the school context and to determine the criteria that allow classifying them as such; secondly, to verify if they responded to the principles or criteria established by the directories (1997 and 2020).

The results and their analysis show a high correspondence between the principles established in the theoretical framework and the characteristics of best practices of sacramental catechesis observed in Catholic schools in Chile. This coherence confirms that school catechesis is not reduced to the transmission of doctrinal knowledge but is constituted as an integral formative process that accompanies students in their faith journey, fostering their personal and community encounter with Christ. The common elements identified - such as the integration of catechesis into a pastoral itinerary, the use of meaningful spaces, the application of creative and participatory methodologies, and the experience of a fraternal welcome - reveal consistency with the ideal of a living, communitarian and inculturated catechesis in the school context.

Nevertheless, the comparison between theory and practice reveals certain tensions and challenges. Practice reveals the need for greater contextualization of content, deeper cultural adaptation and flexibility in the implementation of the pastoral itinerary. Significantly, valuable practices emerge that were not explicitly considered in the conceptual theoretical background, such as the participatory evaluation of the catechized students, the active participation of former students and parents in the catechetical process, and the empathetic welcome during the meetings. These practices stand out for their capacity to strengthen the faith community and enrich the formation process, making catechesis a space for intergenerational communion and meaningful encounters.

This research reaffirms the importance of the theoretical framework proposed by the Church to guide school catechesis, emphasizing respect for the identity of catechesis in the Catholic school. At the same time, it invites a critical reflection on the adaptation and application of this framework in real educational contexts. This model, in addition to responding to the formative needs of the students, is aligned with the evangelizing mission of the Church and with the Institutional Educational Project (IEP) of each school. Thus, the school sacramental catechesis is projected not only as a formative space, but as a true itinerary of shared faith, contributing to the formation of children and young people committed to the faith and to a Church on the way out, according to the principles of a synodal and communitarian pedagogy.

References

- Acha, V. (2000). Método y métodos en catequesis (Extractado del Curso dictado en ITEPAL Octubre 2000). *Medellín*, 26(104), 505-545. <https://revistas.celam.org/index.php/medellin/article/view/729>
- Aguirre-García, J. and Jaramillo Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Aparicio, C. (2023). Las buenas prácticas del docente en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1534-1547. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.611>
- Biblia de Jerusalén Latinoamericana*. (2007). Desclée de Brouwer.
- Borello, M. (2023). Psicopedagogía de la religiosidad desde la catequética. En J. Díaz and L. Basualto (Coord.), *Obras pastorales de Mario Borello. Claves para una lectura actualizada*. Finis Terrae y Salesianos Don Bosco.
- Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social [COES] (25 de marzo de 2019). ¿Se está secularizando la sociedad chilena? *Observatorio de Cohesión Social*. <https://coes.cl/2019/03/25/se-esta-secularizando-la-sociedad-chilena/>
- Comunidad de vida y aprendizaje educación (2019). Lineamientos de pastoral educativa. *Medellín* 45(173), 43-58. <https://revistas.celam.org/index.php/medellin/article/view/279/330>

- Conferencia Episcopal de Chile [CECH] (2023). *Orientaciones pastorales 2023-2026 [OOPP 2023-2026]. Anunciar a Jesucristo caminando juntos*. CECH.
- Congregación para el Clero (1997). *Directorio general para la catequesis [DGC]* https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_sp.html
- Cordero, R. (2020). Catequesis y cambio de época. Una actualización de las “Orientaciones para la catequesis en Chile” [tesis de licenciatura, Università Pontificia Salesiana].
- Del Campo, M. (2007). La catequesis al servicio de la iniciación cristiana. Nuevo paradigma de la catequesis. *Teología y Catequesis*, (101-102), 203-230.
- Fernández, A. and Vela, L. (2021). *Los paradigmas y las metodologías usadas en el proceso de investigación: Una breve revisión*. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/119978>
- Francisco. (2013). *Evangelii gaudium*. San Pablo.
- Francisco. (2019). *Christus vivit*. San Pablo.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, A., Muñoz, E. and González. R. (2024). Hogares en transición: El cambio de estructuras familiares en Chile post-1990. *Laboratorio de Encuestas y Análisis Social*. Universidad Adolfo Ibáñez. <https://leas.uai.cl/web/wp-content/uploads/2024/05/LEAS-2024-Hogares-en-Transicion-El-Cambio-de-Estructuras-Familiares-en-Chile-Post-1990.pdf>
- González, R. (2023). Cuatro desafíos imprescindibles para la catequesis de hoy. *Revista de Educación Religiosa*, 2(6), 80-94. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i6.313>
- Martín, J. (2021). Del Directorio General de Catequesis al Directorio para la Catequesis. (De 1997 a 2020). Entre la continuidad y la novedad. *Scripta Fulgentina*, 31(61-62), 107-119. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8187246.pdf>
- Martínez, M. (2021). Entrevistas en profundidad a docentes sobre el uso de contenido audiovisual infantil en las aulas. *Communication & Methods*, 3(2), 143-151. <https://doi.org/10.35951/v3i2.126>
- Pérez, A., Méndez, C., Pérez, P. and Yris, H. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas Docentes*, (63), 60-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736089>
- PNUD (2024). *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2024. ¿Por qué nos cuesta cambiar?: Conducir los cambios para un desarrollo humano sostenible*. PNUD.
- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización (2020). *Directorio para la catequesis*. CELAM.
- Rodas, F. and Pacheco, V. (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación. *Innova*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>

- Sartor, P. (2016). Objetivos, métodos y contenidos de la formación de catequistas de iniciación cristiana. *Actualidad Catequética*, (249), 85-99.
- Vicaría para la Educación. Arzobispado de Santiago (2020). *Un modelo para la Escuela Católica. Principios, enfoques y herramientas*. Arzobispado de Santiago.
- Vicaría para la Educación. Arzobispado de Santiago (2023). *Orientaciones para la realización de la catequesis en el contexto escolar*. Arzobispado de Santiago.
- Véliz, M. and Gutiérrez, V. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1), 150-165. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1987>

Modelo de evaluación de ciclo en la formación de profesores y profesoras de Religión

Cycle Assessment Model in Religious Education Teacher Formation

Jaime Bascuñán Muñoz¹ 

jbascanan@uct.cl

Hilda Cifuentes Cid² 

hcifuentes@uct.cl

Sergio Sanhueza Jara³ 

ssanhueza@uct.cl

Eduardo Alberto Arteaga Viveros⁴

earteaga@uct.cl

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de las experiencias de aplicación de un Modelo de Evaluación de Ciclo Inicial (ECI) diseñado por la Comunidad de Aprendizaje Educación Religiosa Escolar Católica (EREC)⁵, para la carrera de Pedagogía en Religión de la Universidad Católica de Temuco. Se ha optado por una metodología cualitativa en la que se ha analizado: a) las evaluaciones realizadas por los académicos, y b) los documentos que recogen sus reflexiones sobre la implementación del modelo. Los resultados se organizan en: (1) las observaciones surgidas durante la implementación del modelo con los/as estudiantes, y (2) las reflexiones de los docentes respecto de dicha experiencia. Las conclusiones destacan la relevancia del modelo para el seguimiento y monitoreo curricular en la formación de profesores/as de Religión, mediante una evaluación auténtica que promueve la reflexión crítica y contextualizada.

Palabras clave: educación religiosa, evaluación de competencias, reflexión crítica, teológico-pedagógico, formación inicial de profesores.

1 Profesor Asistente, Facultad de Ciencias Religiosas, Departamento de Teología de la Universidad Católica de Temuco.

2 Profesora de Educación Básica y Profesora de Religión, Magíster en Educación. Jefa de Carrera de Pedagogía en Religión de la Universidad Católica de Temuco.

3 Psicólogo, Magíster en Educación. Asesor Pedagógico Centro de Desarrollo Docente de la Universidad Católica de Temuco.

4 Doctor en Sociología. Académico del Departamento de Sociología de la Universidad Católica de Temuco.

5 Antecedente contextual: La carrera de Pedagogía en Religión de la UC Temuco cuenta con una Comunidad de Aprendizaje denominada Educación Religiosa Escolar Católica (EREC), la que adjudicó un Proyecto de Innovación a la Docencia (PID) en la línea de evaluación curricular. Este proyecto tuvo como objetivo generar un proceso de Evaluación de Ciclo Inicial que permita el mejoramiento continuo de la formación de los estudiantes en coherencia con el Perfil de Egreso.

ABSTRACT

The article presents an analysis of the experiences of applying an Initial Cycle Assessment Model (ECI) designed by the Catholic Religious Education Learning Community (EREC), for the Religious Pedagogy degree at the Catholic University of Temuco. A qualitative methodology has been chosen for this analysis, focusing on: a) the evaluations carried out by the academics and b) the documents that collect their reflection regarding the implementation of this model. The results are organized into two areas: (1) the observations identified in the application of the model to the students and (2) the reflection of the teachers regarding said implementation. As for the conclusions, its relevance for the follow-up and curricular monitoring in the training of religion teachers is noted, through an authentic evaluation that promotes critical and contextualized reflection.

Keywords: *Religious education, competency assessment, critical reflection, theological-pedagogical, initial teacher formation.*

1. Introducción

El trabajo que se presenta en este artículo fue realizado en el contexto de la formación de profesores y profesoras de Religión en la Universidad Católica de Temuco. Esta formación se inscribe en un modelo educativo basado en competencias, que se caracteriza por promover, desde las etapas iniciales del proceso formativo, la integración y movilización de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en un desempeño integral, lo más próximo posible a la realidad profesional que el estudiante tendrá que desempeñar en su vida laboral (Modelo Educativo UC Temuco, 2007).

En el caso particular de la carrera de Pedagogía en Religión, el modelo de evaluación por competencias ha sido operacionalizado en un Modelo de Evaluación de Ciclo Inicial que forma parte de las herramientas de seguimiento y monitoreo curricular implementadas en la carrera desde el año 2021 (UC Temuco, 2021). Cabe destacar que la aplicación de esta evaluación en la formación de profesores y profesoras del área es reciente, tanto en el contexto institucional como en los ámbitos local y regional.

Este artículo tiene como propósito analizar las experiencias de implementación del modelo de ECI en la carrera de Pedagogía en Religión de la UC Temuco. Se presenta una sistematización analítica de la aplicación del modelo en estudiantes de formación inicial. Cabe señalar que este modelo ha sido diseñado con el propósito de contribuir al fortalecimiento y mejora de la formación de profesores y profesoras de Religión en un contexto regional y local específico, como es la región de La Araucanía (Chile).

1.1. Marco contextual y conceptual

1.1.1. La evaluación mesocurricular en educación superior y en la UC Temuco

La educación universitaria enfrenta actualmente numerosas exigencias y expectativas derivadas del contexto en que se encuentra inserta (Wong, 2019). Entre los principales desafíos está la formación de profesionales competentes con una mirada atenta, crítica y reflexiva sobre la experiencia, contextos y problemáticas emergentes en la sociedad actual. Una de las respuestas que han adoptado las instituciones de educación superior frente a estos desafíos es la implementación de procesos de calidad y evaluación, los cuales deben caracterizarse por ser continuos, sistémicos y asumidos mediante un trabajo cooperativo (Ramírez y Viatela, 2017).

En este marco, la calidad del seguimiento y monitoreo curricular se transforma en un eje fundamental. Por tanto, resulta pertinente e indispensable la evaluación curricular a través de un plan de monitoreo y evaluación adecuado, orientado a resguardar y garantizar la calidad de la educación superior (Wong, 2019).

El seguimiento y monitoreo curricular permite atender aquellos procesos que requieren ser ajustados para que el modelo educativo se implemente de manera efectiva al interior de la institución (Ruay et al., 2017). Esta tarea contribuye a subsanar las insuficiencias que se detectan en la práctica profesional. Se trata de un proceso que debe desarrollarse de forma fluida, favoreciendo la preparación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos que la sociedad plantea a nivel formativo, que se exprese en un desempeño profesional de calidad (Fernández, 2021).

Considerando que no es posible promover el cambio sin una evaluación adecuada y plan de monitoreo que funcione como una estrategia institucional conducente a una toma de decisiones acertada y oportuna, esta instancia representa una oportunidad tanto para repensar la evaluación como la praxis asociada a ella (Wong, 2019). En la revisión bibliográfica, el diseño de la evaluación de ciclo, mediante la revisión de competencias, se plantea como un mecanismo para la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, al ofrecer una retroalimentación oportuna con miras a la realización de ajustes y a la toma de decisiones, en el entendido de que todos los actores son responsables del proceso formativo (Rivas y Espinoza, 2021; Barra y Ceballos, 2020).

En el marco de la calidad de la formación y la mejora continua, las instituciones de educación superior se han propuesto el desafío de diseñar e implementar modelos o estrategias para evaluar competencias, con el objetivo de asegurar el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para un desempeño efectivo en los ámbitos laboral y social del siglo XXI. Como afirman Ortega y otros (2023), la evaluación basada en competencias en la educación superior fortalece el perfil de egreso de los estudiantes y favorece su inserción en el mercado laboral, donde podrán desempeñarse con un nivel de excelencia.

El desarrollo del perfil de egreso, por tanto, debiera evidenciar las competencias declaradas de una forma integral, como lo plantean Andino y otros (2025):

La evaluación por competencias se fundamenta en la idea de que el aprendizaje no se limita a la adquisición de información, sino que implica la

capacidad de utilizarla de manera efectiva para resolver problemas, tomar decisiones y afrontar los desafíos del mundo real. En este sentido, se busca evaluar no solo lo que el estudiante sabe, sino también lo que es capaz de hacer con ese conocimiento. (p. 247)

Desde esta perspectiva, es necesario identificar los modelos que evidencian lo anteriormente descrito: Amurrio (2021) expone el *Modelo de evaluación de aprendizajes por competencias* en la Universidad Privada Domingo Savio-Sede Sucre. Esta propuesta busca el fortalecimiento de una práctica evaluativa de los aprendizajes que prioriza la valoración del conjunto de competencias adquiridas por los estudiantes, de orden cognitivo, afectivo y social.

Asimismo, en el marco de una Comunidad de Aprendizaje en Educación Superior en Chile, se presenta la *Propuesta metodológica para la evaluación de competencias genéricas identitarias en educación superior*. Esta posibilita la evaluación de competencias genéricas identitarias para las diversas actividades curriculares y considera tres momentos, a saber: integración de elementos fundamentales; coherencia interna entre las competencias, la actividad curricular y la programación; y, finalmente, análisis de las narrativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los/las estudiantes y los/las académicas. (Rodríguez et al., 2023)

Por su parte, Rivas y Espinoza (2021), exponen el *Diseño de la evaluación de ciclo inicial en la carrera de Derecho de la Universidad Autónoma de Chile*. El propósito de esta evaluación es evidenciar el desarrollo integrado de las competencias del ciclo inicial verificando, mediante una instancia evaluativa, los niveles de logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes a partir de la observación y medición de sus desempeños, con el fin de identificar posibles

brechas respecto de lo establecido para el término de dicho ciclo formativo.

Asimismo, Delgado y Bravo (2022) presentan *Estrategias de evaluación por competencias en la educación superior del siglo XXI*, una sistematización de una estrategia innovadora de evaluación por competencias, desarrollada desde una perspectiva integradora en el marco de un enfoque de enseñanza-aprendizaje y evaluación por competencias. Esta propuesta se enfoca en metodologías participativas y en una evaluación integrada que promueva el pensamiento crítico, reflexivo y autónomo en los estudiantes.

Lo expuesto evidencia la diversidad de **enfoques y estrategias** utilizadas en la educación superior para evaluar las competencias de los/las estudiantes, en función de las **necesidades y contextos específicos** de cada institución. En este sentido, si bien se han hecho análisis sobre la formación y el perfil profesional del profesor/a de Religión en Chile, Guzmán y otros (2021) señalan que no existe una sistematización de la evaluación por competencias a nivel mesocurricular en la Educación Religiosa Escolar Católica a nivel nacional.

En el contexto particular de la UC Temuco, el diseño y la implementación de los procesos evaluativos responden al paradigma de la evaluación auténtica de aprendizajes, donde el estudiante asume un rol protagónico y es considerado el principal responsable de su proceso formativo (Díaz, 2010; Jonnaert et al., 2008; Tardif, 2006). Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere un carácter autoformativo, continuo y progresivo, destacando su función formativa en el proceso de aprendizaje y diferenciándose así de los enfoques evaluativos tradicionales (Pérez y Farías, 2020).

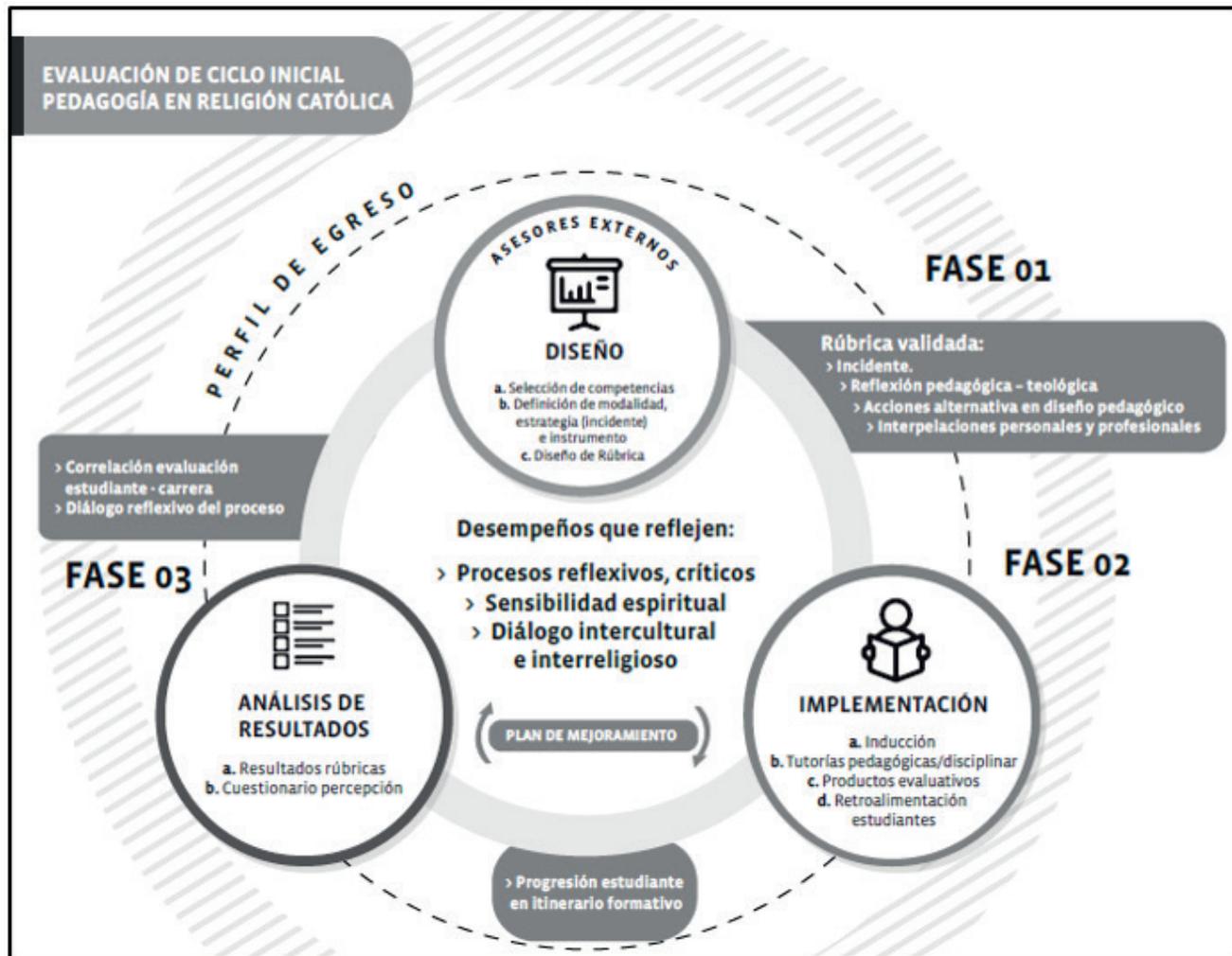
Una de las condiciones fundamentales del aprendizaje significativo es que la evaluación pueda aplicarse de manera fluida y flexible a situaciones realistas. La evaluación auténtica, en tanto enfoque pedagógico que reconoce la complejidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, considera la “autenticidad” en términos de realismo, contextualización y problematización en los procesos de enseñanza y evaluación (Wiggins y McTighe, 2006). Se pretende acercar lo que ocurre en las aulas a lo que el estudiante deberá enfrentar en la vida real, replicando tareas y estándares de desempeño propios de su futuro ejercicio profesional (Monereo et al., 2009; Valencia et al., 2014; Fernández et al., 2022).

Desde el enfoque de la evaluación auténtica, en la UC Temuco se promueve el seguimiento y monitoreo curricular a través de la herramienta evaluación de ciclo, entendida como “una evaluación que integra los resultados de aprendizaje de las actividades curriculares, vinculándolos con los niveles de competencias declaradas en un ciclo formativo, con la finalidad de verificar el desarrollo de las competencias, mediante el desempeño de los estudiantes” (Universidad Católica de Temuco, 2018).

1.1.2. Modelo de ECI en la carrera de Pedagogía en Religión en la UC Temuco

La carrera de Pedagogía en Religión —perteneciente a la Facultad de Educación— incorpora en su Plan de Estudios tres evaluaciones de ciclo como una estrategia para monitorear el cumplimiento de su perfil de egreso: i) Evaluaciones de ciclo inicial (I y II año); ii) Evaluación de ciclo intermedia (III y IV año), y iii) Evaluación de ciclo terminal (V y VI año) (UC Temuco, 2018). En este texto se aborda la evaluación del ciclo inicial. Las fases del modelo de ECI se describen a continuación.

Figura 1. Infografía Modelo ECI



Fuente: Creación propia, Comunidad de Aprendizaje EREC (UCT, 2023).

Fase 1: Diseño de la ECI

La fase de diseño contempló cinco momentos. El primero corresponde al **mapeo curricular**, proceso que permitió situarse en el ciclo formativo inicial

desde una perspectiva crítica y reflexiva. Este momento incluyó la evaluación y selección de las competencias de nivel 1 a ser evaluadas, las cuales se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Competencias que integran el Modelo de ECI

Competencias	Descripción nivel 1	
Genéricas	Actuación ética	Actúa con sentido ético, describiendo causas, consecuencias y valores éticos de dilemas simples de la vida cotidiana como expresión de una disposición al servicio.
	Respeto y valoración de la diversidad	Reconoce en sí mismo y en los demás elementos de diversidad sociocultural y de capacidades presentes en las interacciones cotidianas y comprende su rol en la convivencia a fin de explicitar cómo puede incorporarlos a su propio desempeño.
	Comunicación oral, escrita y multimodal	Comprende y produce –de forma oral, escrita y multimodal– textos personales y académicos de complejidad creciente, adecuados a la intención de comunicación para su desenvolvimiento personal y académico.
Específicas facultad	Diseño de la enseñanza	Diseña actividades de enseñanza-aprendizaje y apoyos para la clase según su disciplina en forma guiada, considerando las características de los estudiantes y su contexto socioeducativo, cautelando su coherencia con el currículum nacional.
	Evaluación para el aprendizaje	Evalúa aprendizajes de actividades educativas específicas en forma guiada, seleccionando y aplicando instrumentos acordes a las características de desarrollo de los estudiantes, en base a desempeños esperados y tipos de contenidos, interpretando sus resultados.
	Investigación en la actuación docente	Investiga las características de los estudiantes y del contexto, utilizando instrumentos y herramientas básicas que le permitan reflexionar sobre el escenario profesional en el que actúa.

Fuente: Elaboración propia basada en el Modelo de ECI 1 para la carrera de Pedagogía en Religión de la UC Temuco

En un segundo momento, se elaboró un **resultado de aprendizaje**, el cual articula todas las competencias seleccionadas previamente para dar coherencia al proceso de evaluación.

En un tercer momento se definió la **modalidad de evaluación**, correspondiente a una *evaluación integrada en más de un curso*. Esto, debido a que dicha modalidad resulta más adecuada cuando las competencias y los niveles evaluados se comparten en todos los cursos de este ciclo formativo.

En el cuarto momento se definió la **estrategia evaluativa**, seleccionándose el uso de un *incidente*, por tratarse de una estrategia que pone a los/as estudiantes en una situación contextualizada y real, en la que deben evidenciar desempeños asociados a las competencias.

Finalmente, en el quinto momento, correspondiente al **instrumento de evaluación**, se optó por una rúbrica, la que permitió evaluar los niveles de desempeño en forma objetiva y transparente,

acorde a las exigencias de los Estándares Pedagógicos (MINEDUC, 2022) y las Bases Curriculares y Programa Asignatura de Religión (Conferencia Episcopal de Chile, 2020)

La rúbrica, validada por docentes de la carrera, estudiantes y un experto, incluye ocho criterios y cuatro desempeños:

Tabla 2.

Criterios y desempeños de la rúbrica del Modelo de Evaluación de Ciclo Inicial

Criterios	Desempeños
1) Caracteriza elementos del contexto en el que se sitúa el incidente.	a) Distinguido
2) Identifica problemáticas presentes en el incidente.	b) Adecuado
3) Investigación pedagógica-teológica.	c) Suficiente
4) Reflexiona pedagógica-teológicamente al menos una problemática detectada en el incidente: experiencia y teoría.	d) Insuficiente
5) Coherencia de la propuesta de acción alternativa con la problemática del incidente.	
6) Organiza las alternativas de acción en el diseño de una actividad de enseñanza-aprendizaje coherente con objetivos de aprendizaje.	
7) Interpelaciones desde su rol personal y profesional.	
8) Produce textos orales, escritos y multimodales.	

Fuente: Elaboración propia basada en el Modelo de ECI 1 para la carrera de Pedagogía en Religión de la UC Temuco

Fase 2: Implementación

Con el propósito de orientar la fase “Implementación del Modelo”, se creó un protocolo que incluyó los siguientes apartados: a) Inducción a la evaluación de ciclo inicial; b) Desarrollo de tutorías pedagógicas y teológicas; c) Elaboración de producto evaluativo; d) Retroalimentación de evaluadores; e) Aplicación de encuesta de percepción; y f) Participación en diálogo reflexivo 360°.

Fase 3: Análisis de resultados y plan de mejoramiento de la ECI

Esta fase comprendió el análisis de los datos obtenidos a través de la rúbrica de evaluación, correspondientes a las calificaciones de los académicos tutores de las disciplinas teológica y pedagógica, la encuesta de percepción sobre la experiencia y el diálogo reflexivo 360°.

La información fue analizada en un Consejo de Carrera con la finalidad de detectar los avances y brechas en el proceso formativo, considerando aspectos del plan de estudios, las metodologías de enseñanza y los aprendizajes logrados/no logrados por los/as estudiantes.

2. Metodología

2.1. Enfoque del estudio

Con el objetivo de analizar el modelo de evaluación de ciclo inicial aplicado a los/as estudiantes de la carrera de Pedagogía en Religión (modalidad paralela), se ha optado por una metodología de estudio cualitativo, por cuanto se presenta una sistematización analítica categorial de los resultados (Valles, 1999; Poth, 2023).

En este marco, se trabajó con la información proveniente de la evaluación objetiva realizada por los/as docentes a través de la rúbrica de ciclo inicial (información cualitativa categórica), así como con las observaciones incluidas en ella (información cualitativa textual).

2.2. Estrategia de recolección de datos y participantes

Los participantes corresponden a los/as estudiantes de la carrera de Pedagogía en Religión (modalidad paralela) de la Facultad de Educación de la UC Temuco. Específicamente, se presentan los resultados obtenidos respecto del Modelo de Evaluación de Ciclo Inicial aplicado a quienes se encuentran en la primera etapa de su formación como futuros/as docentes del área. La selección de casos fue de carácter intencionado y comprendió a la totalidad de los/as estudiantes que cursan el ciclo de formación inicial de la carrera.

En particular se trabaja con la información cualitativa contenida en la rúbrica de evaluación de ciclo, la cual recoge tanto las evaluaciones como las observaciones realizadas por académicos a los/las estudiantes de la carrera, al momento de evaluar sus trabajos. Complementariamente, se incorpora material secundario correspondiente a los informes elaborados por la carrera, que registran el proceso de reflexión realizado por los docentes respecto de los facilitadores, obstaculizadores y desafíos asociados a la implementación del modelo de evaluación de ciclo inicial en los/as estudiantes.

2.3. Proceso de recolección de datos

En cuanto al proceso de recolección de datos, se ha trabajado con la información cualitativa derivada

de las rúbricas de evaluación de ciclo inicial aplicada a los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Religión. Esta recolección se ha realizado a partir de las evaluaciones implementadas por los docentes, las cuales integran información categórica y textual referida a la experiencia de práctica de los alumnos.

El procesamiento de la información proveniente de las rúbricas se ha efectuado de la siguiente manera:

- a) Recolección de la información cualitativa de las rúbricas de evaluación aplicadas a los estudiantes de la carrera y material secundario elaborado por la carrera (reflexión de los docentes sobre facilitadores, obstaculizadores y desafíos).
- b) Consolidación de la información de las rúbricas en un corpus textual.
- c) Generación de una unidad hermenéutica (UH).
- d) Segmentación y categorización de la información (exploración analítica inicial).
- e) Análisis de resultados.

2.4. Análisis de los datos

Respecto de la información cualitativa contenida en las rúbricas de evaluación de ciclo inicial, se aplicó un proceso de categorización textual y conceptual siguiendo los procedimientos clásicos del enfoque de la teoría fundamentada (Bericat, 1998; Corbin y Strauss, 2002; Carrero et al., 2012):

- a) Generación de una unidad hermenéutica con las observaciones y/o comentarios de los/as profesores/as contenidos en las rúbricas e informes elaborados por la carrera respecto de la implementación del modelo.

- b) Análisis textual de la información: segmentación y obtención de citas significativas.
- c) Análisis axial de la información: asignación de citas a códigos/ejes categóricos centrales y representativos de la información.
- d) Análisis conceptual de la información: vínculo entre las categorías en diagramas, tablas y/o redes conceptuales.
- e) Obtención de tablas, figuras y escritura de resultados.

Como se puede observar, el análisis cualitativo responde, en términos recursivos, a una dialéctica constante entre el nivel textual y conceptual de la información, orientada a la construcción de categorías y de las redes entre ellas (Muñoz y Sahagún, 2017).

3. Resultados

3.1. Resultados de la aplicación del modelo de ECI en la carrera

3.1.1. Calidad del diagnóstico identificado mediante la aplicación de la ECI en los/las estudiantes

La ECI en la carrera de Pedagogía en Religión de la UC Temuco constituye un proceso que integra los resultados de aprendizaje de las actividades curriculares con los niveles de competencias definidos para el ciclo formativo inicial. Su finalidad es verificar el desarrollo de estas competencias mediante el desempeño de los/as estudiantes, con miras al fortalecimiento del programa formativo. Esta evaluación se estructura con base en un conjunto de competencias genéricas y específicas que se encuentran en el nivel 1.

Se espera que el/la estudiante pueda implementar, en un nivel inicial, un conjunto de “actividades de enseñanza para el aprendizaje en educación religiosa en forma guiada que promuevan el desarrollo integral de los/as estudiantes, desde el diálogo fe, ciencia y cultura; desde una mirada reflexiva pedagógica y teológica, con el fin de dar respuestas a los contextos educativos específicos, caracterizados por la diversidad cultural y religiosa”.

De esta manera, en el marco de la experiencia de implementación y aplicación de la ECI a los/las estudiantes de la carrera, por parte del equipo docente, se han identificado las siguientes citas evaluativas de relevancia:

La identificación del incidente y las problemáticas da cuenta de una mirada analítica que emerge de la realidad propuesta para esta evaluación. Alude al actual escenario pedagógico, considerando el MBE para dicho fin. Con esta alusión se refuerza la importancia de conocer y valorar la realidad de los estudiantes, especialmente esto en relación con la ERE. La estudiante presenta con claridad una serie de instancias pedagógicas que permiten vislumbrar formas de abordar las situaciones detectadas como problemáticas desde el incidente. Como sugerencia, considerar que en la exposición oral debe proponerse más explícitamente el fundamento teórico. (Evaluación 1)

Se evidencia que el Modelo de ECI permite identificar si el estudiante ha presentado con claridad el incidente y la problemática mediante el diagnóstico realizado en el aula de clases. Asimismo, como se observa en la cita anterior, la rúbrica implementada también facilita la observación de competencias de exposición oral, destacando la importancia

del fundamento teórico que sustenta el diseño y la implementación de una clase.

Estos aspectos también se observan en la siguiente cita:

Se evidencia una identificación clara de las situaciones que originan el incidente en la clase de Religión. Las problemáticas sugieren una serie de factores que dan un marco de contexto al quehacer de la ERE y los roles que en ella desempeñan la profesora y los estudiantes. (Evaluación 2)

La propuesta pedagógica planificada propone una serie de momentos y estrategias didácticas innovadoras. Esto demuestra un dominio de aquello que se entenderá por innovación en torno a “nuevos” enfoques en EREC. (Evaluación 3)

La aplicación del modelo de evaluación de ciclo inicial en los estudiantes ha facilitado la identificación de momentos y estrategias innovadoras que puede implementar el futuro profesor/a de Religión en el aula de clases, en el marco de la innovación en enfoques de la EREC. Se evidencia, además, que la evaluación de ciclo también debería considerar elementos tales como las estrategias pedagógicas

implementadas para responder a los problemas del incidente, destacando aspectos relacionados con el contexto del estudiantado, los saberes movilizados, los recursos empleados y la evaluación propiamente tal:

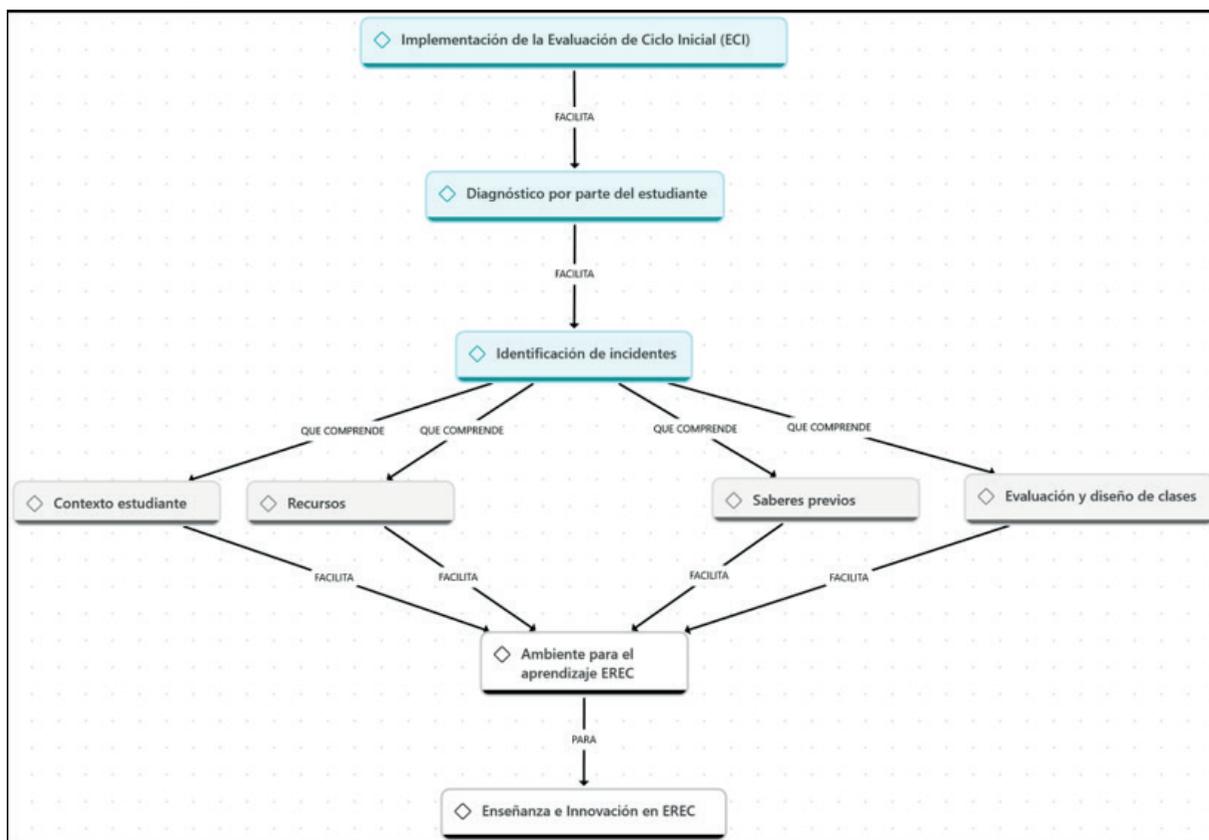
La propuesta pedagógica de acciones, si bien aborda la temática del incidente, no logra abarcar estratégicamente los problemas detectados en el incidente. Se sugiere revisar nuevas propuestas de estrategias, que reúnan las características que vinculan: contexto de estudiantes, saberes, recursos y evaluación. (Evaluación 4)

Así, se sugiere a los estudiantes que profundicen en la generación de un ambiente adecuado para el aprendizaje en EREC, considerando un conjunto de estrategias que faciliten la enseñanza, el diálogo y la participación entre los/as estudiantes:

La propuesta pedagógica debe abordar con mayor detalle el cómo se genera un ambiente propicio para el aprendizaje en EREC considerando para ello estrategias de enseñanza que aborden el diálogo y la participación de los estudiantes, que releve prioritariamente la experiencia personal en torno a la espiritualidad de cada estudiante. (Evaluación 4)

Figura 2.

Resultados de la implementación de la Evaluación de Ciclo Inicial en los estudiantes de la carrera



Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de las evaluaciones obtenidas por los estudiantes de la carrera en las rúbricas de evaluación

3.1.2. Debilidades y sugerencias identificadas mediante la aplicación de la ECI en los estudiantes

En cuanto a las debilidades identificadas en los/as estudiantes mediante la aplicación de la evaluación de ciclo inicial, se han observado los siguientes aspectos:

Desde el punto de vista del contenido, lo más débil, a mi modo de ver, es el diseño pedagógico... (Evaluación 5)

En primer lugar, se ha detectado como debilidad el diseño pedagógico de la clase por parte del

estudiante en formación, debido a deficiencias en el diagnóstico inicial. Esto ha generado una falta de coherencia entre la justificación teórica, el diseño de la clase y el plan de acción propuesto, tal como se evidencia en el siguiente párrafo:

Sin embargo, el puntaje final se vio afectado por un diagnóstico equívoco del problema principal, lo que influyó en el desarrollo del análisis. Además, observamos que la justificación teórica y el plan de acción presentado no fue del todo coherente con el incidente, lo que dificultó una conexión sólida entre las ideas. (Evaluación 7)

Otra de las debilidades identificadas mediante la aplicación del modelo de evaluación de ciclo fueron las dificultades de comunicación escrita, lo cual obstaculiza el desempeño docente de los estudiantes:

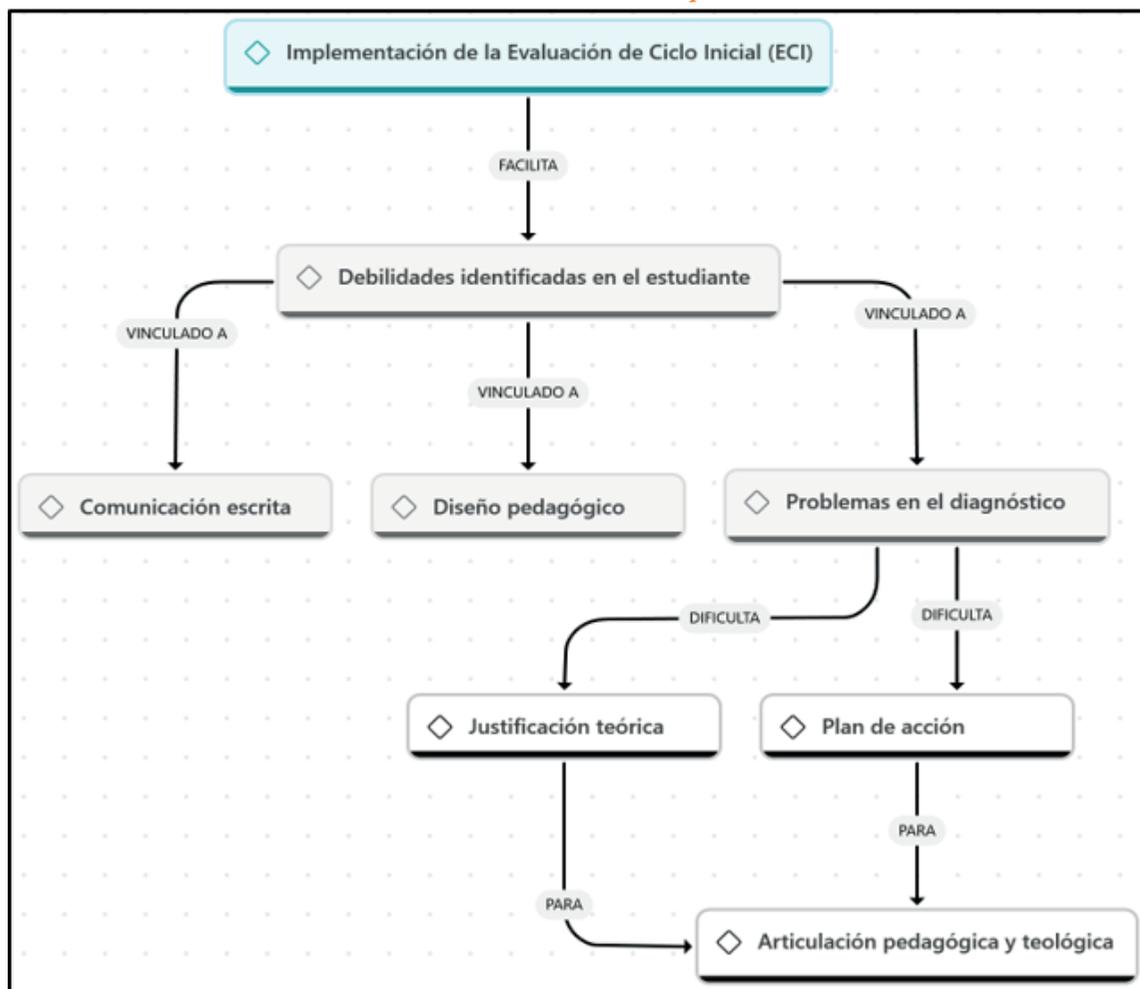
Desde el punto de vista formal, hay varios problemas vinculados a la redacción, puntuación y sintaxis. Pido trabajar en la mejora de la comunicación escrita, indispensable para el desarrollo de la labor docente. (Evaluación 6)

En la siguiente figura, se presenta una sistematización de las categorías emergentes respecto de

las debilidades identificadas en la aplicación de la evaluación de ciclo. En ella se observa que las mayores dificultades que enfrentan los estudiantes de la carrera tienen relación con la comunicación escrita, el diseño pedagógico y la ejecución del diagnóstico en el aula de clase. Estas debilidades tienen implicancias de relevancia en la articulación pedagógica y teológica que se espera que el futuro profesor/a de Religión domine para diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de una clase.

Figura 3.

Identificación de las debilidades de los estudiantes mediante la implementación de la Evaluación de Ciclo Inicial



Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de las evaluaciones obtenidas por los estudiantes de la carrera en las rúbricas de evaluación

Respecto de las sugerencias de mejora en la formación de los/as estudiantes de la carrera en su ciclo inicial, la aplicación del modelo ha evidenciado la necesidad de una mayor articulación entre pedagogía y teología, una mejor adecuación de la clase a la problemática identificada y una reflexión pedagógica más profunda, sustentada en fundamentos teóricos y disciplinares, como se evidencia en las siguientes citas:

Quedó muy bien la articulación entre pedagogía y teología. Te faltaron algunas precisiones, faltó caracterizar todas las dimensiones del desarrollo y citar adecuadamente las fuentes. Lo irás desarrollando a lo largo de la carrera, pero a tu nivel está excelente tanto la relación como la argumentación sostenida en fuentes fiables. (Evaluación 7)

Queremos reconocer la buena caracterización del contexto y la identificación adecuada de las problemáticas del incidente. Estos aspectos muestran que tienes una comprensión clara de la situación y que realizaste un análisis inicial sólido. Sin embargo, observamos que la clase diseñada no responde de manera adecuada a la problemática planteada. (Evaluación 6)

Como se ha mencionado, la aplicación del Modelo de ECI ha permitido evidenciar y retroalimentar al estudiante sobre la importancia de articular e

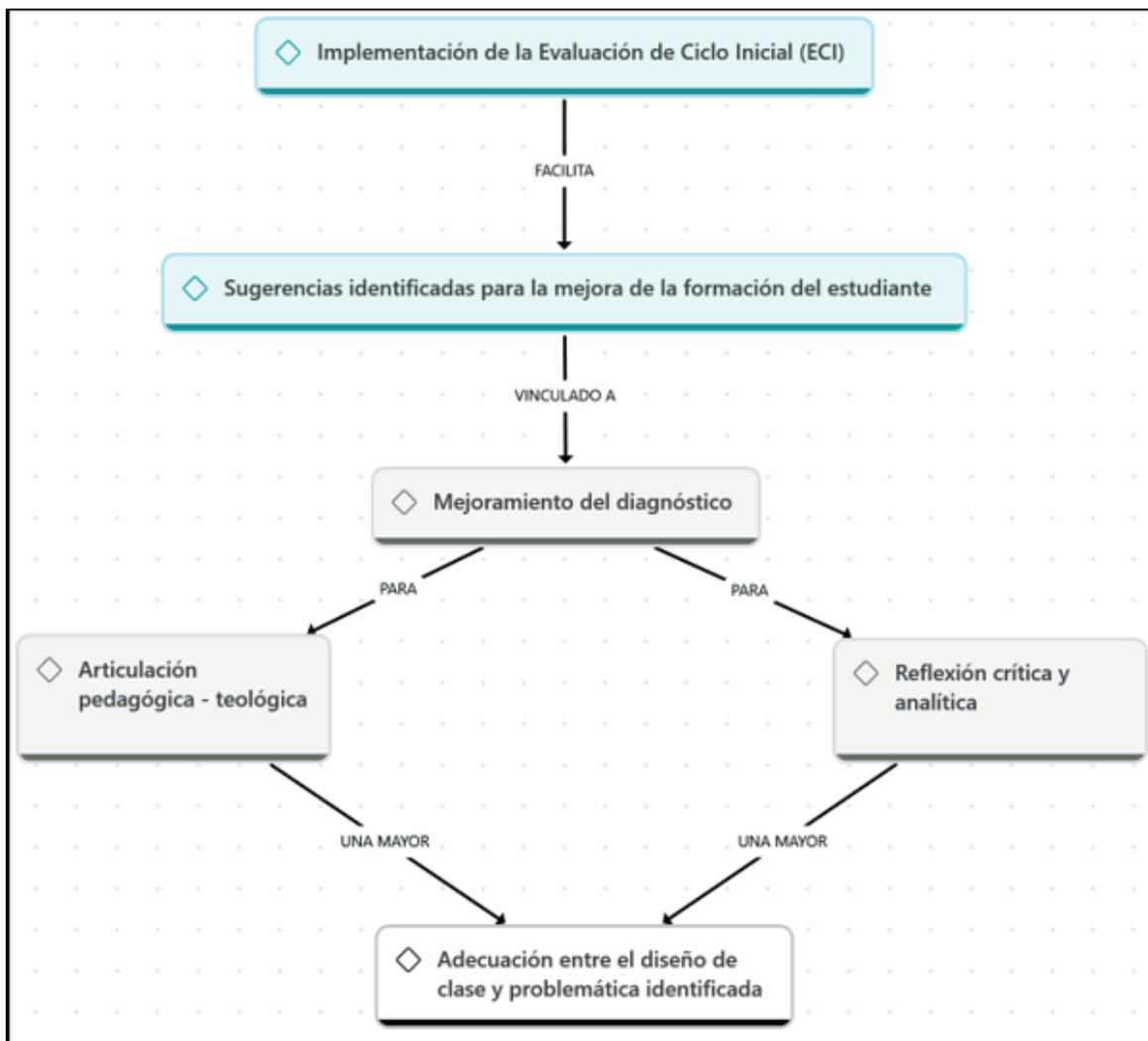
integrar una reflexión teológica y pedagógica con sustento práctico y disciplinar que fundamente el diseño y la ejecución de un plan de acción en el aula de clases:

Sin embargo, notamos que el trabajo no logra articular una reflexión teológica sustentada, lo cual era un elemento clave de esta actividad. La integración de ambas perspectivas, pedagógica y teológica, es fundamental para alcanzar una visión más completa y enriquecedora del tema. (Evaluación 4)

Te sugerimos que, para futuras actividades, reflexiones sobre cómo conectar las teorías o conceptos teológicos con el análisis pedagógico que desarrollas. Esto te permitirá abordar los temas con mayor profundidad y enriquecer tus conclusiones. Si necesitas orientación para lograr esta articulación, estamos aquí para apoyarte en el proceso. (Evaluación 2)

En este sentido, mediante la aplicación de la ECI ha sido posible retroalimentar al estudiante sobre la importancia de vincular las teorías y conceptos teológicos con el análisis pedagógico que él mismo realiza en el aula de clases.

En la siguiente figura se presenta una sistematización categorial de las sugerencias formuladas por los docentes a los estudiantes en el marco de la implementación de la evaluación de ciclo inicial:

Figura 4.*Identificación de sugerencias para el mejoramiento de la formación del estudiante*

Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de las evaluaciones obtenidas por los estudiantes de la carrera en las rúbricas de evaluación

Particularmente, se destaca la necesidad de fortalecer el proceso de diagnóstico, con el fin de lograr una articulación más sólida entre lo pedagógico y lo teológico. Esto requiere una reflexión crítica y analítica más profunda por parte del estudiante antes del diseño y la ejecución de la clase, asegurando así la coherencia entre el diseño didáctico y la problemática identificada a partir del diagnóstico.

3.2. Reflexión docente en relación con la implementación del modelo de ECI en la carrera

Respecto de la reflexión de los/as profesores/as de la carrera sobre la experiencia de aplicación del modelo de ECI, se destacan una serie de elementos que facilitan su implementación, así como un conjunto de obstaculizadores y desafíos, los cuales

se sistematizan a continuación. Este registro facilita el análisis y la discusión en torno a posibles ajustes del modelo, con miras a su fortalecimiento en un contexto de diálogo interreligioso.

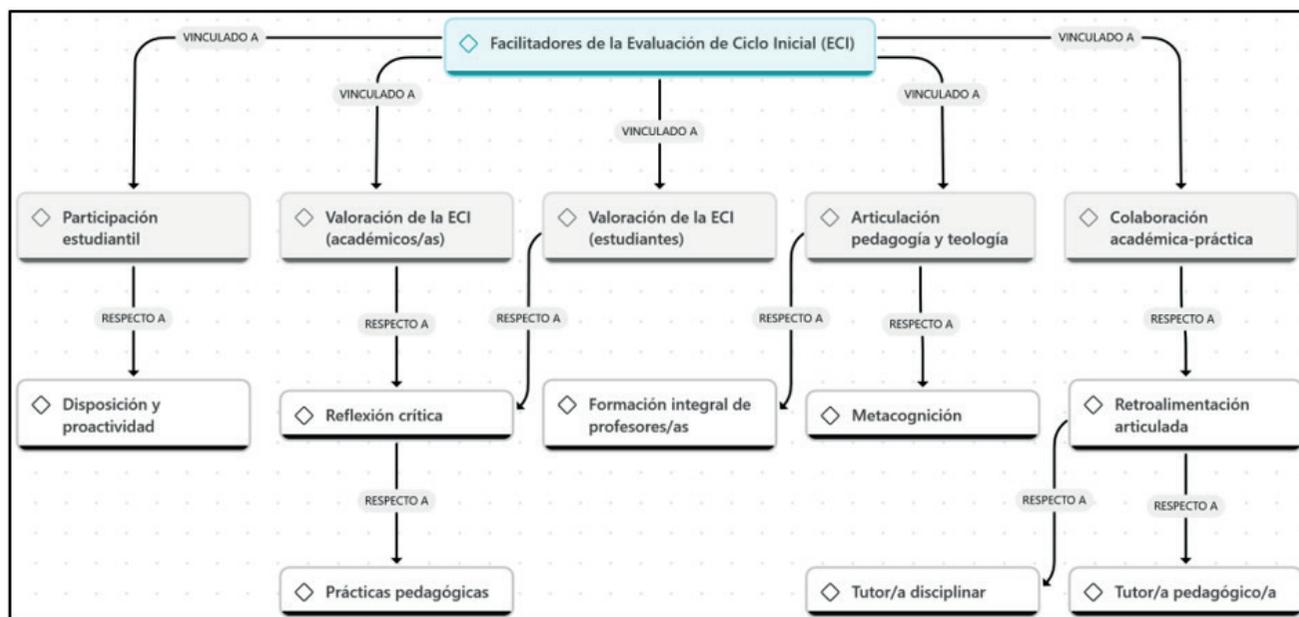
Entre los facilitadores de la aplicación del modelo de evaluación de ciclo inicial, se encuentran: (1) la disposición y participación de los/as estudiantes en la implementación práctica de la misma; (2) la valoración tanto del cuerpo académico como del estudiantado respecto del proceso de evaluación como una instancia de reflexión crítica en torno a las prácticas pedagógicas; (3) una mayor posibilidad de articulación entre pedagogía y teología para la formación integral de profesores/as de Religión; y (4) la potencialidad del modelo para promover procesos metacognitivos (que el estudiante pueda

tomar autoconciencia en la generación de sus aprendizajes).

Por otro lado, en términos de gestión y formalidad de aplicación, se evidencia que el modelo ha posibilitado: (5) contar con retroalimentaciones claras y oportunas, permitiendo una evaluación de ciclo adecuada a las generaciones de ingreso; (6) la colaboración académica entre tutora pedagógica y disciplinar durante todo el proceso de implementación del modelo de evaluación de ciclo; y (7) mayor claridad en la calificación y retroalimentación articulada entre ambos actores mencionados.

En la siguiente figura se presenta una sistematización de los facilitadores de la evaluación de ciclo inicial destacados por los docentes de la carrera:

Figura 5.
Facilitadores de la ECI

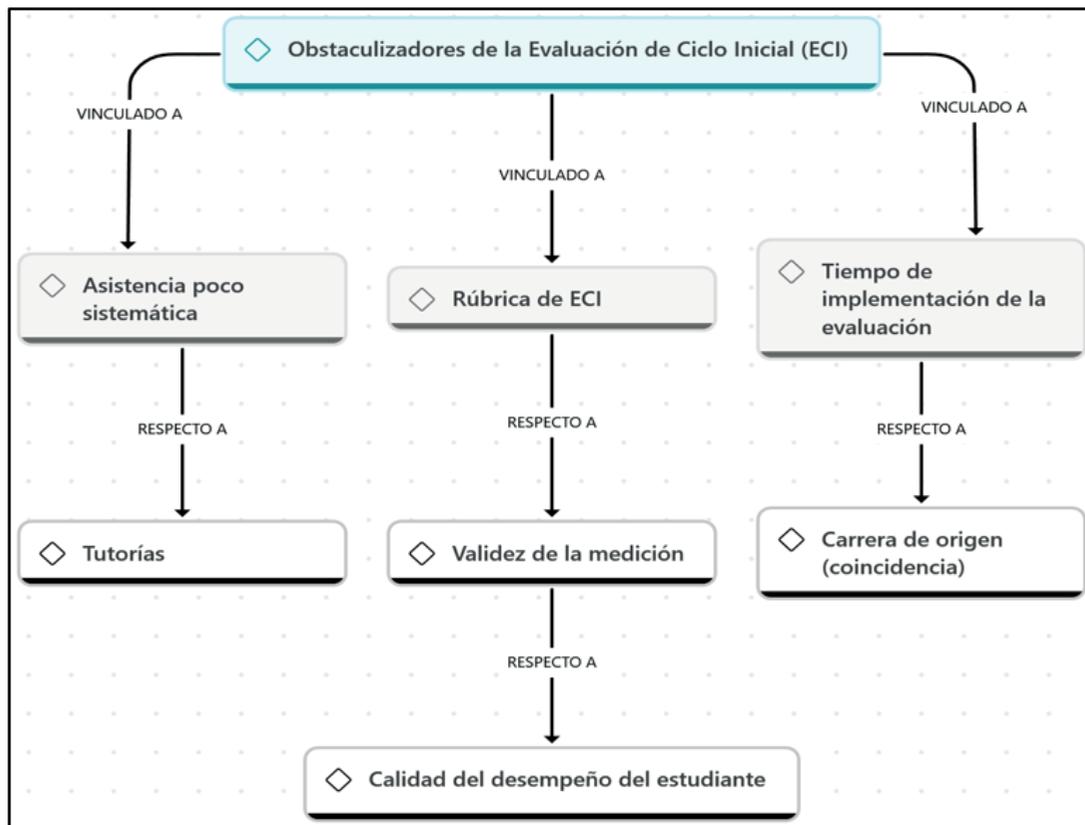


Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los informes elaborados por la carrera que recogen el proceso de reflexión docente referido a la implementación de la rúbrica de ECI

Con relación a los obstaculizadores de la implementación del modelo, se destacan: (1) la asistencia poco sistemática en los tiempos dedicados a las tutorías; (2) la necesidad de mejorar la validez del instrumento de análisis del desempeño de los/as estudiantes; y (3) el tiempo de implementación del

proceso de evaluación, que coincide con la carrera de origen de los/as estudiantes. En la siguiente figura se presenta una sistematización de los obstaculizadores detectados por los docentes de la carrera referidos a la experiencia de aplicación del modelo de evaluación de ciclo inicial:

Figura 6.
Obstaculizadores de la ECI

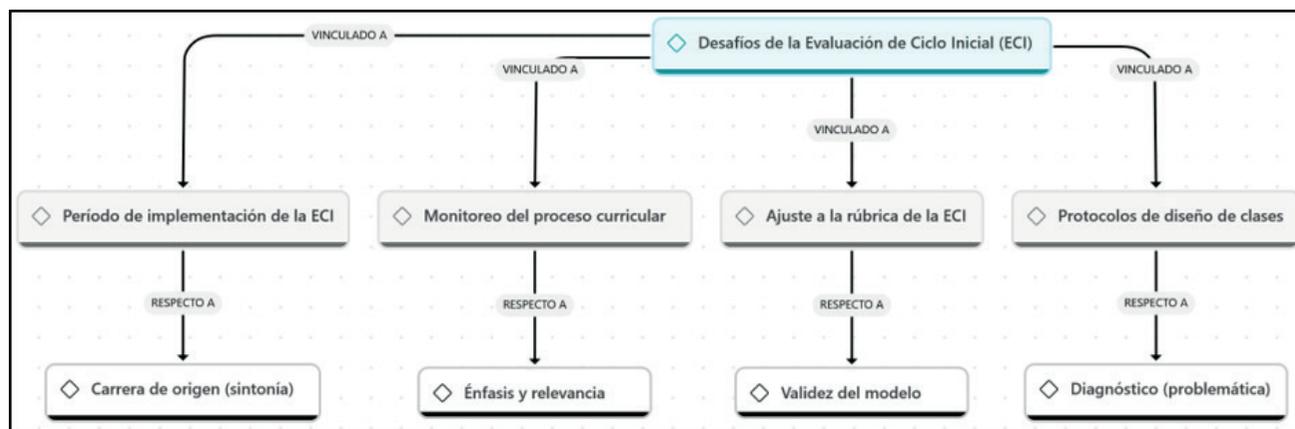


Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los informes elaborados por la carrera que recogen el proceso de reflexión docente en relación con la implementación de la rúbrica de ECI

Por último, desde la perspectiva de los docentes de la carrera, los desafíos de implementación del modelo tienen relación con: (1) mejorar la coordinación de fechas del proceso de implementación del modelo de evaluación de ciclo inicial; (2) mejorar el monitoreo del proceso curricular, relevando su

importancia; (3) un mejor ajuste en los criterios y componentes de evaluación de la rúbrica de ECI (actualización); y (4) la revisión del protocolo para incorporar alternativas de diseño de clase en función de las necesidades y problemáticas detectadas.

Figura 7.
Desafíos de la ECI



Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los informes elaborados por la carrera que recogen el proceso de reflexión docente en relación con la implementación de la rúbrica de ECI

Conclusiones

Este artículo presentó un análisis de la experiencia de aplicación del Modelo ECI en estudiantes de la carrera de Pedagogía en Religión. Este modelo de evaluación, implementado desde 2021, constituye una metodología que integra procesos reflexivos y de análisis tanto pedagógico como teológico. Ha sido diseñado con el propósito de fortalecer la formación de los futuros profesores y profesoras del área, en correspondencia con las directrices de las Bases Curriculares y Programa de Estudio de la Asignatura de Religión (Conferencia Episcopal, 2020) y los nuevos Estándares de Formación Docente (MINEDUC, 2022)

A partir de las competencias que están en su base, el Modelo ECI buscó promover la movilización de saberes en los/as estudiantes, asociados a los cuatro dominios de los Estándares Pedagógicos. A partir del incidente pedagógico, los/as estudiantes caracterizaron el contexto, problematizaron la enseñanza-aprendizaje y llevaron a cabo la

fundamentación y reflexión teológica y pedagógica de las problemáticas identificadas, diseñando así una actividad didáctica para la asignatura de Religión a partir de Objetivos de aprendizaje del Programa de Estudio de la Asignatura de Religión (Conferencia Episcopal, 2020). Finalmente, los/as evaluados/as dieron cuenta de sus interpelaciones tanto personales como profesionales. Este proceso evidencia una evaluación auténtica, según Pérez y Farías (2020), con énfasis en la comprensión y la reflexión, más que exclusivamente en los contenidos.

Puede afirmarse que el modelo propuesto permite la verificación del nivel de logro de las competencias en el ciclo inicial de la carrera de Pedagogía en Religión sobre la base de sus elementos constitutivos: carácter holístico, práctico-reflexivo-práctico, contextual y relevante. Es decir, este modelo: 1) integra a los diferentes actores del proceso formativo desde una perspectiva holística; 2) es práctico-reflexivo-práctico, ya que no solamente reafirma los conocimientos y la práctica, sino, además,

genera nuevos conocimientos y aproximaciones a las problemáticas detectadas en el contexto de la educación religiosa; y 3) es relevante por su capacidad de situarse en problemáticas pertinentes a la EREC.

Lo expuesto se sustenta en los objetivos curriculares de la EREC, que promueven una formación integral, enmarcada en un paradigma de evaluación auténtica y por competencias. Esta busca evaluar y fortalecer la capacidad del futuro profesor/a de Religión para que integre los saberes tanto teológicos como pedagógicos en relación directa y práctica con la vida. Por tanto, este enfoque evaluativo está alineado con los estándares nacionales y con la orientación de la EREC hacia una formación integral. (MINEDUC, 2020).

Asimismo, este modelo promueve y fortalece el hábito reflexivo situado y transferible a otros contextos personales y profesionales del estudiante. La experiencia evaluativa que propone es coherente con la formación de profesores/as de Religión capaces de desarrollar el *habitus* de la reflexión teológica, apropiándose de un modelo de práctica reflexiva integrada.

Igualmente, este modelo se hace relevante por la integración intencionada y sistemática de las dimensiones disciplinares teológica y pedagógica. La experiencia evaluativa confirma que es posible favorecer una comprensión integrada de la realidad desde ambas disciplinas. La teología provee las coordenadas de la interioridad y el espíritu creativo, mientras que la pedagogía estructura los procesos didácticos más apropiados para que el conocimiento se haga significativo y práctico. Esta articulación permite que el/la estudiante desarrolle una comprensión compleja y crítica de la realidad,

apropiándose de su proceso formativo y capacitándose para responder creativamente a los diversos contextos de su futuro desempeño profesional.

No obstante lo anterior, entre las limitaciones y desafíos del modelo de ECI diseñado y aplicado en la carrera, se reconoce la oportunidad de integrar de manera explícita el componente dialógico intercultural. Esto resulta especialmente relevante en un contexto regional caracterizado por una alta ruralidad y la significativa presencia del pueblo Mapuche, como ocurre en la región de La Araucanía.

Ciertamente, la existencia y la aplicación práctica de modelos de evaluación en el área de la educación religiosa que incorporen la dimensión intercultural son más bien recientes en el contexto internacional. En este sentido, destaca la experiencia del estudio realizado por Jurisic y Zagmester (2025) en Europa. Para estas autoras, el desarrollo de la competencia intercultural constituye un requisito previo para el logro de la cohesión social.

De hecho, el estudio de Jurisic y Zagmester (2025), centrado en el caso de Croacia, subraya el papel fundamental de la educación religiosa en el desarrollo de dicha competencia en estudiantes de educación primaria y secundaria. Esta perspectiva ha sido también respaldada por organismos europeos, que reconocen la competencia intercultural como un componente clave del currículo nacional. Así, dimensiones como la resolución de conflictos, el pensamiento crítico y analítico, el diálogo y la actitud intercultural pueden constituir una base sólida para enriquecer el modelo de evaluación de ciclo en la formación docente en educación religiosa, especialmente en contextos caracterizados por una alta diversidad cultural y presencia de pueblos originarios.

Referencias bibliográficas

- Amurrio, F. (2021). Modelo de evaluación de aprendizajes por competencias en la Universidad Privada Domingo Savio-Sede Sucre. *Fides et ratio* 21(21), 61-86. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2021000100005
- Andino, A., Andino, M., Andino, M. y Chitupanta, L. (2025). Evaluación por competencias: Un cambio de paradigma en la educación. *ALCON*, 5(2), 245-255. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i2.501>
- Barra, A. y Ceballos, P. (2020). Instrumentos de monitoreo aplicados a programas estructurados con base en competencias. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 15-27. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146001/28064146001.pdf>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel Sociología.
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada, Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Cuadernos Metodológicos n.º 37.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2020). *Bases Curriculares y Programa de Estudio Asignatura de Religión*. Área de Educación de la Conferencia Episcopal.
- Corbin, A. y Strauss, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Delgado, D. y Bravo, D. (2022). Estrategias de evaluación por competencias en la educación superior del siglo XXI. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 121-128. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v6.n1.2022.640>
- De Souza, M. (2004). Teaching for effective learning in religious education: A discussion of the perceiving thinking; feeling and intuiting elements in the learning process, *Journal of Religious Education*, 52(3), 22-30. <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/85q03/teaching-for-effective-learning-in-religious-education-a-discussion-of-the-perceiving-thinking-feeling-and-intuiting-elements-in-the-learning-process>
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Fernández, D., Grández, C., Paucar, E., Segura, J. y Terrones, R. (2022). Evaluación auténtica y autonomía estudiantil. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 185-193. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2780>
- Fernández, M. (2021). Modelo de diseño y evaluación curricular del Instituto Superior Universitario Espíritu Santo. *Espíritu Emprendedor TES*, 5(2), 76-96. <https://doi.org/10.33970/etes.v5.n2.2021.257>
- Guzmán, A., Imbarack, P. y Berríos, F. (2021). Formación de profesores de religión católica en Chile: Perfiles de egreso y configuración de una identidad profesional. *Revista Cultura & Religión*, 15(1), 44-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-47272021000100044>

- Jurisc, M. y Zagmester, M. (2025). Intercultural Competence in Catholic Religious Education. *Education. Religions* 16(1), 47. <https://doi.org/10.3390/rel16010047>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: Hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-32. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- MINEDUC (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. CPEIP. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/basica_2023_digital.pdf
- Monereo, C., Sánchez, S. y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 79-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377006>
- Muñoz, J. y Sahagún, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti., Manual de uso*. <https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Ortega, E., Menzala R. y Solís, B. (2023). Evaluación basada en competencias en educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 836-851. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/941/1753>
- Pérez, A. y Fariás, G. (2020). La evaluación auténtica como enfoque para el desarrollo de competencias. En P. Aguirre (Ed.), *Educación superior basada en competencias* (pp. 63-74). Cuvillier Verlag.
- Poth, C. (Ed.). (2023). *The SAGE Handbook of Mixed Methods Research Design*. SAGE Publications.
- Ramírez, B. y Viatela, C. (2017). Evaluación, condición sin la cual no hay calidad. *Turismo y Sociedad*, 20, 211-240. <https://doi.org/10.18601/01207555.n20.11>
- Rivas, J. y Espinoza, A. (2021). La evaluación por competencias: Diseño de una propuesta para la evaluación de ciclo en la carrera de Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 263-282. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64072>
- Ruay, R., Alvial, M. y Pavié, A. (2017) Innovación curricular: Propuesta para un sistema de monitoreo y evaluación en una universidad regional chilena. *Revista Inclusiones*, 4, 52-69. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/623>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.
- Universidad Católica de Temuco. (2021). Evaluación de ciclo inicial. Plan de Estudios 2. Pedagogía en Religión Modalidad Paralela. Documento de trabajo.
- Universidad Católica de Temuco. (2007). Modelo educativo UC Temuco. Principios y lineamientos. <https://3w.uct.cl/archivos/modeloeducativo.pdf>
- Universidad Católica de Temuco. (2018). Evaluación de ciclo. Dirección General de Docencia de la UC Temuco.

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Valencia, N., Huertas, A. y Baracaldo, P. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: Una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 73-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635257004>
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2006). Examining the Teaching Life. *Educational Leadership*, 63(6), 26-29. <https://jaymctighe.com/wp-content/uploads/2011/04/Examining-the-Teaching-Life.pdf>
- Wong, E., Torres, M. y Falla, J. (2019). Plan de monitoreo y evaluación curricular en una universidad privada en el Perú. *Educare et Comunicare*, 7(1), 76-83. <https://doi.org/10.35383/educare.v7i1.229>

A catequese como ação libertadora da pessoa humana a partir da revelação cristã

La catequesis como acción liberadora de la persona humana basada en la revelación cristiana

Elza Ferreira da Cruz¹ 

elzaferreiradacruz@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Jesus Cristo é a plenitude da revelação cristã, é o transbordamento da comunhão de amor trinitária oferecida aos homens, como graça. O acolhimento dessa graça transforma vidas, renova ações e mentalidades, liberta. A revelação cristã é libertação dos limites, das angústias, das injustiças, dos medos, é a salvação para a humanidade. A catequese, ação educativa da fé, anuncia a pessoa Cristo, nossa esperança, em meio ao mundo repleto de luzes e sombras. Como transmissora da revelação, a catequese se torna ação libertadora para a pessoa humana, a força do anúncio revelador renova a catequese e impulsiona a ação libertadora-salvífica que transforma o ser humano. O agir da catequese como anunciadora da Pessoa Cristo se desenvolve com uma pedagogia do encontro, mais dialogal, orante, experiencial, profética. No entanto, apesar dos avanços, ainda temos muito a caminhar. Pretendemos refletir sobre a necessidade de a catequese aprofundar a sua ação libertadora da pessoa humana como transmissora da Revelação, apresentando perspectivas e desafios. O documento *Catequese Renovada da Igreja do Brasil*, 1983, é o fio condutor da nossa pesquisa pois apresenta a complexidade da catequese no processo integrador entre fé e vida. A pesquisa é bibliográfica, com metodologia indutiva, a partir da análise de documentos magisteriais, além de livros, artigos na área da teologia sistemático-pastoral.

Palavras-chave: catequese, revelação, libertação

RESUMEN

Jesucristo es la plenitud de la revelación cristiana, es el desbordamiento de la comunión trinitaria de amor ofrecida a los hombres como gracia. La acogida de esta gracia transforma vidas, renueva las acciones y las mentalidades, libera. La revelación cristiana es liberación de las limitaciones, de la angustia, de la injusticia, de los miedos, es la salvación de la humanidad. Dios es amor salvador y quiere salvar a todos. La catequesis, la acción educativa de la fe, proclama a la persona Cristo, nuestra esperanza, en medio de un mundo lleno de luces y sombras. Como transmisora de revelación, la catequesis se convierte en una acción liberadora para la persona humana, la fuerza del anuncio revelador renueva la catequesis y da impulso a la acción liberadora-

1 Mestre em Teologia Sistemático-Pastoral pela Universidade Católica do Rio de Janeiro, catequista na Arquidiocese do Rio de Janeiro, membro da SBCat.



salvífica que transforma al ser humano. La acción de la catequesis como heraldo de la Persona Cristo se desarrolla con una pedagogía del encuentro, más dialógica, orante, vivencial, profética. Sin embargo, a pesar de los avances, aún nos queda mucho camino por recorrer. Pretendemos reflexionar sobre la necesidad de que la catequesis profundice su acción liberadora de la persona humana como transmisor de la Revelación, presentando perspectivas y desafíos. El documento Catequesis renovada de la Iglesia de Brasil es el hilo conductor de nuestra investigación debido a la complejidad de la catequesis en el proceso de integración entre fe y vida. La investigación es bibliográfica, con metodología inductiva, basada en el análisis de documentos magisteriales, así como de libros, artículos en el área de la teología sistemática-pastoral.

Palabras clave: *catequesis, revelación, liberación*

Introdução

A catequese do século XVI até a metade do século XX se caracterizava por uma pedagogia racional-intelectiva, centrada em catecismos, compêndios da doutrina cristã, em geral com perguntas e respostas sobre as verdades da fé, mandamentos, normas, necessários para a salvação, com uma metodologia de exposição, memorização e aplicação à vida desses sumários (Alberich, 2004, p. 81). Esse tipo de catequese se enquadrou-se na época da cristandade, no entanto, a partir da segunda metade do século XX, com as transformações na Europa, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, o quadro político-econômico-social começa a sofrer fortes mudanças que irão desembocar em um novo momento histórico no qual Deus sai cada vez mais do espaço público, emergindo a laicidade do estado.

Já no fim do século XIX, externa-se um movimento de insatisfação com esse modelo catequético e começa a se desenvolver uma intensa reflexão, através de ideias e ações conjuntas que visavam repensar e modificar as ações catequéticas, é o denominado 'movimento catequético', que trará impactos pedagógico, litúrgico e teológico-pastoral sobre a catequese (Alberich, 2004, p. 84). Essas ideias bem como de outros movimentos desembocarão no Concílio Vaticano II e modificarão a vida da Igreja:

O Concílio Vaticano II foi fruto maduro de um vasto movimento de renovação da Igreja vivenciado desde o final do século XIX e início do século XX. A renovação teológica, litúrgica, espiritual, ecumênica, patrística, histórica, acompanhadas dos vários movimentos que aconteceram neste período (movimento litúrgico, patrístico, bíblico ecumênico, catequético, missionário) prepararam a Igreja para o advento do Concílio Vaticano II. (Lima, 2023, p.170)

A consciência teológica da Revelação do Concílio de que Deus se revela a si mesmo e os homens, por meio de Cristo, tornam-se participantes da natureza divina (*Dei verbum*, #1) tem consequência profunda na catequese, que deve comunicar Deus mesmo e não apenas ensinar doutrinas. A Constituição dogmática *Dei verbum* recoloca a palavra de Deus no centro do processo pastoral e a catequese tem sua fonte principal na palavra de Deus, portanto se inspira na pedagogia divina que se revelou por palavras e acontecimentos (DV, #2). A Constituição dogmática *Lumen gentium* nos traz a visão de uma Igreja 'sacramento da salvação' e comunidade do povo de Deus, renova o lugar da catequese que é também iniciação à comunidade cristã; a catequese é uma atividade eclesial (Lima, 2016, p. 87). A Constituição pastoral *Gaudium et spes* estabelece um diálogo da igreja com o mundo moderno, convidando a catequese a uma ligação entre fé e cultura, numa dimensão do serviço (diaconia) (Lima, 2016, p. 87). A Constituição *Sacrosanctum Concilium* inspira o restabelecimento da antiga união entre liturgia e catequese, e orienta ao resgate do catecumenato (Lima, 2016, p. 88). A catequese revisará seu conteúdo, sua pedagogia, metodologia, sua ação catequética. Essa renovação ganhou novos contornos no pós-concílio, inserindo a catequese na dimensão evangelizadora. Nesse contexto, o documento *Catequese Renovada da Igreja do Brasil* (CNBB, 1983) expressa em sua teologia a ação libertadora da catequese para a pessoa humana, essa ação se coaduna com a relação entre revelação e catequese numa 'pedagogia' da autocomunicação de Deus aos homens. O magistério de Francisco aprofunda essa pedagogia, pois uma catequese querigmática anuncia Cristo, que é a libertação para todas as angústias humanas: libertação no sentido salvífico como libertação integral da pessoa humana. Discutiremos esse tema em quatro

tópicos: no primeiro, trataremos da revelação cristã; no segundo, trataremos das intuições teológicas do documento Catequese Renovada; no terceiro e quarto tópicos destacaremos as perspectivas e desafios para a catequese a partir dessa revelação e os caminhos de uma catequese mais criativa e dialogal em um mundo contemporâneo.

1. A Revelação Cristã como libertação para a pessoa humana

Em uma das mais belas passagens do Antigo Testamento, somos impactados por um Deus que vê a miséria do povo, ouve seu grito e desce para os libertar: “Eu vi, vi a miséria do meu povo que está no Egito. Ouvi seu grito por causa dos seus opressores; pois eu conheço as suas angústias. Por isso desci a fim de libertá-lo da mão dos egípcios, e para fazê-lo subir desta terra para uma terra boa e vasta, terra que mana leite e mel...” (Ex 3:7-8). Essa passagem ilustra uma ação característica de Deus: vir ao encontro dos seres humanos para salvá-los.

A salvação implica uma condição de paz e felicidade, de realização plena do ser humano em todas as suas dimensões e também “como resposta ou solução de certo chamado da criatura humana, quer para a libertação de alguns elementos negativos da existência e da história, quer para a conquista de algo mais...” (Salvati, 1998, p. 816). No Antigo Testamento o conceito de salvação, que em grego se traduz ‘*soter*’ significa fundamentalmente “ajuda, felicidade, bem-estar, libertação, vitória, doação por Deus em favor dos homens” (Salvati, 1998, p. 817). No Novo Testamento, a comunidade cristã anuncia e testemunha que Cristo é o único salvador (Salvati, 1998, p. 817). Compreendemos a libertação da pessoa humana a partir desse sentido judaico-cristão de salvação: a libertação integral da pessoa

humana, o homem libertado da escravidão do mal e do pecado (Liberatis conscientia, # 23). Não temos como discutir aqui o sentido tão complexo de mal e pecado, consideramos o mal num sentido abrangente conforme trata Rubio: “É o mal objetivo (presente nas estruturas humanas), causa do sofrimento vivido subjetivamente pelas pessoas concretas; o mal experimentado subjetivamente como sofrimento sob as mais variadas formas; e o mal como pecado, abuso da liberdade” (Rubio, 2001, #604). Assim, todas as formas e ações que contrariam os princípios de vida, que obscurecem o sentido de vida, afastam o ser humano da salvação, da libertação. A Revelação cristã expressa um relacionamento com um Deus que deseja salvar, libertar os seres humanos de todas essas formas desviantes de um caminho pleno e integral.

A história da salvação é a história de um Deus que vem à humanidade porque escuta seu clamor, sua aflição e se oferece para salvar, libertar. Deus vem a nós para nos libertar das angústias e opressões e utiliza pessoas e acontecimentos para realizar seu desejo. A história de Israel é uma história de salvação que tem seu cume em Jesus Cristo (Libanio, 2015, p. 311).

Podemos afirmar que o Concílio Vaticano II recupera a noção bíblica da revelação cristã impulsionando modificações na catequese. A Constituição Dogmática *Dei verbum* distingue-se dos outros documentos conciliares a partir das duas palavras que a caracterizam: Deus fala, “o Deus vivo, falou à humanidade” (Latourelle, 1972, p. 369). O sentido de revelação liga-se à palavra de Deus, pois revelação significa sair do oculto, mostrar-se: “Deus sai de seu mistério, dirige-se à humanidade para manifestar os segredos de sua vida divina e comunicar-lhe seu desígnio de salvação” (Latourelle, 1972, p. 369).

O caminho revelador se inicia no Antigo Testamento, quando Deus vem se mostrando aos homens por meio dos seus enviados, profetas, homens e mulheres que se abriram à voz de Deus. Em Cristo a voz de Deus se faz ouvir e ver para todos. Assim, “essa palavra de Deus dirigida uma vez por todas, perdura através dos séculos, sempre viva e atual, pela Tradição e pela Escritura” (Latourelle, 1972, p. 369).

“Aproveu a Deus, na sua bondade e sabedoria, revelar-se a si mesmo e dar a conhecer o mistério da sua vontade (cf. Ef 1:9), mediante o qual os homens, por meio de Cristo, Verbo encarnado, têm acesso ao Espírito Santo no Pai e se tornam participantes da natureza divina (Ef 2:18; 2Pd 1:4).” (DV, #1,2) A revelação é fruto da graça de Deus, de sua infinita bondade, aparece antes da sabedoria, e o objeto da revelação é Deus mesmo, sua própria pessoa. Deus dá a conhecer o mistério da sua vontade, ou seja, o seu projeto oculto e agora revelado, seu desígnio salvífico. No centro do mistério encontra-se Cristo, o único mediador, Verbo encarnado, o princípio, por meio do qual se revela a Trindade e possibilita aos homens a participação na vida divina. Deus fala, conversa com os homens, convida a participar dessa vida de comunhão e Deus fala na história, se revela “por meio de ações e palavras intimamente relacionadas entre si, de tal maneira que as obras, realizadas por Deus na história da salvação, manifestam e corroboram a doutrina e as realidades significadas pelas palavras, enquanto as palavras declaram as obras e esclarecem o mistério nelas contido” (DV, #1,2).

Nosso Deus é um Deus da palavra, que rompe as distâncias e comunica-se conosco desde Abraão a Moisés, aos profetas, ao povo e, nos últimos tempos, falou plenamente por seu Filho: “A revelação que procede do amor, que realizar uma obra de amor:

que introduzir o homem nessa sociedade de amor que é a Trindade” (Latourelle, 1972, p. 373). A revelação é dom de Deus, obra da Trindade, em perspectiva histórica, tendo Cristo como o ponto central e de referência. A revelação cristã expressa um acontecimento e um mistério: Jesus Cristo é uma presença de vida transformadora no tempo e espaço e, simultaneamente, um mistério a ser desvendado. Enquanto presença transformadora, ele impactou os homens do seu tempo, instaurando um modo de ser que iluminou e rompeu fronteiras com a sua pregação e sua ação, libertando-os de seus males (Lc 4:16-21).

Aqueles que conviveram com Ele e viram testemunharam com a vida para continuar a missão instaurada por Ele. Instaurar o reino de Deus na terra era a missão proclamada e vivida por Jesus. Esse projeto veio do Pai e Jesus o realiza na dinâmica do Espírito Santo. Essa ação do Pai, do Filho e do Espírito revela um trabalho divino conjunto, que pode ser realizado com perfeição porque o Pai, o Filho e o Espírito têm a mesma natureza divina: em Cristo se expressa o rosto do Pai, em Cristo se torna visível a natureza de Deus, em Cristo se torna visível o atuar de Deus. E é o Espírito Santo que nos fornece a sabedoria para compreender e perceber toda essa ação. Essa forma de atuar em comunhão divina se torna o modelo, a marca da sua Igreja. A comunhão divina revela a maravilha de um Deus que não está só, mas que vive numa relação amorosa, de voltar-se para o Filho que se volta para o Pai no amor do Espírito.

A revelação se completa com Jesus Cristo (DV, #4), “porém o seu conteúdo precisa ser constantemente explicitado, para que o anúncio do Evangelho permaneça eloquente aos homens de todos os tempos” (Ribeiro, 2006, p. 64). Cabe à Tradição a tarefa de transmitir o conteúdo da revelação, o

Evangelho de Cristo através dos tempos. No entanto, “a Igreja só pode ir transmitindo de maneira viva a palavra de Deus se a interpreta na fé, na acolhida humilde, para si e para os outros em cada momento história” (Libanio, 2015, p. 17).

O Concílio apresenta uma bela visão da Tradição, que remonta a Cristo, passando pelos apóstolos, escritura, magistério, vida da igreja. À Tradição compete transmitir o evangelho não numa repetição, mas em uma veiculação, uma passagem que vai transformando vidas. A Tradição preserva, não fossiliza, guarda, transmite a fé porque a palavra de Deus está presente pelo Espírito Santo: “Uma tradição viva só existe quando apropriada (algo dado) por novos sujeitos sob a presença iluminadora do Espírito (sempre em construção). Além disso, iluminada por essa revelação, a Igreja sabe que seu Deus está atuando reveladora e salvificamente para além dos seus limites, em todos os tempos e em toda a humanidade” (Libanio, 2015, p. 17).

2. Inspirações teológicas do documento catequese renovada

O documento *Catequese Renovada*, da Igreja do Brasil (CNBB, 1983), apresenta orientações à catequese em resposta aos apelos do papa João Paulo II, quando da sua vinda ao Brasil em 1980: “O documento Catequese Renovada veio à luz sob o influxo do Sínodo de 1977, de Puebla e do estímulo de São João Paulo II, tanto em sua exortação apostólica *Catechesi Tradendae* como através de vários pronunciamentos e encontros com o Episcopado brasileiro por ocasião de sua visita ao Brasil em 1980” (Lima, 2023, p. 523). Apesar de estarmos em um novo momento histórico e de muitos documentos posteriores da Igreja do Brasil sobre a catequese, o documento *Catequese Renovada* apontou princí-

pios teológicos que consideramos inspiradores para pensarmos ainda atualmente a catequese. Dividido em quatro partes, sendo que na primeira, trata da história da catequese relacionada com a história da Igreja; na segunda parte propõe princípios para uma catequese renovada; na terceira parte expõe os temas fundamentais para uma catequese renovada e na última parte trata da comunidade catequizadora. Ao tratar dos princípios para uma catequese renovada, o documento apresenta a relação entre revelação e catequese a partir da *Dei verbum*, expondo alguns aspectos da comunicação que se realiza entre Deus e o homem: “o que Deus quer comunicar, a quem se dirige, que obstáculos encontra” (*Catequese Renovada*, 1983, #36). Essa ação de Deus, com esses aspectos, demonstra uma pedagogia de Deus inserida na história da revelação que tem a plenitude em Jesus Cristo, e continua a se comunicar pelo Espírito Santo.

A catequese como ação educativa da fé tem a primordial tarefa de ser transmissora da revelação de Deus em Jesus Cristo, e, por isso, deve estar enxertada nas inquietações humanas, pois Deus quer comunicar ele mesmo aos seres humanos na história em meio a todos os desafios que se apresentam, assim o documento afirma que há uma “unidade profunda entre as aspirações do homem e o plano de Deus” (CR, #69). Dessa forma a catequese ao apresentar sua mensagem “deve manifestar a unidade do plano de Deus. Sem cair em confusões ou em identificações simplistas, deve se manifestar sempre a unidade profunda que existe entre o projeto salvífico de Deus realizado em Cristo e as aspirações do homem; (...) excluindo assim toda dicotomia ou dualismo não cristão, a catequese prepara a realização progressiva do povo de Deus” (CR, #70). Assim como Cristo assumiu nossas dores e a Igreja, seguindo seus

passos, assume as angústias e esperanças do homem em todos os tempos, “a Catequese atual deve assumir totalmente as angústias e esperanças do homem de hoje para oferecer-lhe as possibilidades de uma libertação plena, as riquezas de uma salvação integral em Cristo, o Senhor” (CR, #73).

A catequese deve estar atenta aos sinais dos tempos para compreender, ouvir, conhecer as angústias humanas a fim de poder oferecer a Boa Nova do Reino como um bem à humanidade. A maneira de conceber e praticar a catequese está relacionada não só às circunstâncias históricas, mas também e, especialmente, ao modo de se pensar a relação com a revelação. A catequese tem como preocupação primeira fidelidade ao Deus que se revela e, por isso, deve levar “a força do Evangelho ao coração da cultura e das culturas” (Catechesi tradendae, #53). Ao mesmo tempo deve ser fiel ao homem porque as preocupações do homem estão no coração de Deus: “Cristo ilumina o mistério do Homem; a Igreja só se entende como caminho da realização do Homem em Cristo. Não há fidelidade a um, sem fidelidade aos outros” (CR, #80). Amar a Deus e amar ao próximo; não se pode amar a Deus e ser indiferente ao próximo.

O documento Catequese Renovada destacará a comunidade como espaço para o desenvolvimento pleno da atividade catequética. É na permanência na comunidade que o processo educativo se desenvolve e pode conduzir a uma libertação integral. Uma catequese como ação libertadora é anunciadora da Palavra: “no centro da catequese encontramos essencialmente uma pessoa: a pessoa de Jesus de Nazaré filho único do Pai, cheio de graça e verdade, que sofreu e morreu por nós, e agora, ressuscitado vive conosco para sempre.” (CT, #I,5) O documento Catequese Renovada traz como orientação de temas

fundamentais para a catequese, no eixo comunhão-participação, a centralidade em Cristo, sua práxis, sua vida, seu mistério pascal: “E após tratar do significado do Antigo e Novo Testamento e da relação que há entre eles, enuncia um princípio essencial da visão que o Documento tem da educação da fé numa perspectiva bem existencial, experiencial e histórica, colocando-a em relação com Tradição e Magistério” (Lima, 2023, p. 441). A bíblia deve ser lida no contexto da vida presente, porém fiel à Tradição, ao magistério, ao que foi transmitido. O documento orienta uma integração entre a fé e a vida a fim de superar dualidades. Segundo Lima, a década de 1980, no Brasil, foi “primavera bíblica,” com os círculos bíblicos e a importância da pastoral bíblico-catequética: a bíblia foi resgatada para o centro da vida cristã e para o centro da catequese (Lima, 2023, p. 443). Integração entre Palavra-Escritura-Tradição-Magistério-vida. Esses elementos configuram as inspirações legadas pelo documento Catequese Renovada e não podemos deixar de perceber a ligação com o magistério de Francisco ao destacar a catequese querigmática.

O anúncio do querigma no magistério de Francisco ganhará uma importância fulcral, convocando a catequese a um aprofundamento mais querigmático numa íntima relação entre catequese e evangelização (Evangelii gaudium, #163-165). A catequese querigmática em inspiração catecumenal, a serviço da iniciação à vida cristã, desenvolve-se em etapas, de maneira processual, porém o querigma não está apenas no início e a mistagogia não está apenas no fim. O querigma percorre todo o processo catequético, pois é apresentando Jesus às pessoas, é conhecendo as ações, os gestos, as palavras, o significado de sua vida, e o que ela diz a nós hoje, é que poderemos tocar as pessoas, ajudá-las a ressignificar o

sentido de suas vidas e ajudá-las a abrir-se ao novo que o espírito oferece: a libertação das angústias, dos medos, dos obstáculos que afastam o sentido da vida (Diretório para a Catequese, #57-59)

A catequese então não pode se limitar a uma ação apenas expositiva, como se estivesse simplesmente numa sala de aula, toda ação catequética deve estar centrada na palavra de Deus, por conseguinte, a Sagrada Escritura é luz básica da ação catequética. A catequese deve estar atenta aos interlocutores a fim de ir encarnando o evangelho na vida das pessoas. A orientação mistagógica deve permear o processo para conduzir os catequizandos à dimensão orante da presença de Deus. A catequese inicia e acompanha a fé e, nesse processo, a formação permanente é fundamental para o amadurecimento da fé na comunidade, é o permanecer no amor de Cristo em comunhão (DC 2020, #65).

Como uma realidade complexa, a catequese é uma ação que envolve toda a comunidade e a paróquia deveria ser uma grande casa catequética a fim de acolher e conduzir os filhos da fé: “A Igreja no Brasil, em sua ação evangelizadora, assume o compromisso de formar comunidades que vivam como Casa da palavra, do Pão, da Caridade da Ação Missionária” (Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora do Brasil, 2019-2023).

Daí que é no seio da comunidade que nasce o catequista e ela é um espaço principal em todo o processo: “A formação é um processo permanente que, sob a guia do Espírito e no seio vivo da comunidade cristã, ajuda os batizados a tomar forma, ou seja, a revelar sua identidade mais profunda que é a de filhos de Deus em relação de profunda comunhão com os irmãos” (DC 2020, #131). Na formação dos catequistas é imprescindível o testemunho, que

sustenta sua vida, e é chave para a evangelização, é vida cristã em exercício que atrai a outros. O catequista possui um saber que se desdobra em sabor, pois ensina e aprende numa vivência de amor transbordante, é um serviço, é uma vocação que atende ao chamado de Deus.

O modelo de catequese querigmático-mistagógica missionária que estamos construindo é por si mesma libertadora, pois é uma ação educativa que leva a um encontro com a Pessoa de Jesus Cristo.

3. Revelação na catequese, ação libertadora da fé: perspectivas e desafios

Será possível hoje falar de salvação, de ressurreição, de pecado? A mensagem cristã ainda pode ser transmitida, ouvida, acolhida num mundo tão complexo, tão individualista, tão urbano, tão tecnológico? Parece que sim, pois contrariando os prognósticos, a busca por um sentido de vida continua a impactar o humano, a pluralidade religiosa e as chamadas espiritualidades continuam a nos desafiar. A presença da religião e de uma religiosidade no mundo contemporâneo podem significar, dentre outras coisas, que a religião é um caminho para a libertação humana. A ação libertadora da fé cristã significa um caminho de salvação integral da pessoa a partir do caminho apontado por Jesus Cristo, pois um dos principais erros advindos da era moderna é pensar que apenas “os progressos realizados no campo das ciências, da técnica e da economia, deveriam servir de fundamento para a conquista da liberdade” (Liberatis conscientia, # 21). A libertação humana implica o pleno desenvolvimento de ações nos campos político-econômico-sociais, porém se não estiverem fundamentados na prática da cari-

dade e da misericórdia cristã serão como castelos construídos na areia. A revelação cristã nos descortina um Deus que por amor doou sua vida a nós e ao Pai, esse movimento de amor é o movimento de caminho para a vida plena humana.

A revelação cristã continua a nos interpelar e a catequese deve ser hoje espaço da interpelação de Deus, o espaço no qual Deus fala, um espaço sobretudo profético: “A catequese se apresenta como lugar privilegiado no qual o anúncio da fé se conjuga com a existência concreta de adultos, jovens, adolescentes e crianças, fazendo com que as opções iniciais de fé sejam conduzidas a maturidade expressa na unidade essencial entre crença e existência” (Moraes, 2022, p. 23).

A palavra de Deus é força transformadora, que impele aqueles que a acolheram, a agir, a continuar e a transformar. É palavra que move. A catequese é um instrumento de mediação porque é um processo de transmissão da fé revelada. Transmite porque guarda o que recebeu da tradição e do magistério. Transmitir na catequese não é simplesmente repetir um passado, é transcender, é tornar o passado presente a partir do futuro. Isso porque a revelação é viva, é atualizada pelo magistério

Será possível hoje falar de salvação, de libertação, de ressurreição, de pecado? A mensagem cristã ainda pode ser transmitida, ouvida, acolhida num mundo tão complexo, tão individualista, tão urbano, tão tecnológico? Parece que sim, pois contrariando os prognósticos, a busca por um sentido de vida continua a impactar o humano, a pluralidade religiosa e as chamadas espiritualidades continuam a nos desafiar, o ser humano está aberto a Deus:

Há “um desejo de Deus” em cada pessoa humana, enquanto orientação natural do humano a Deus. O “desejo de Deus” revela que há uma aspiração no espírito humano, experimentável sob a forma de tendência à felicidade e à contemplação da verdade. Tal aspiração não é um aspecto particular do ser humano, mas a situação fundamental da existência humana, que aponta sempre para além da situação histórica do ser humano, como um movimento aberto ao futuro. (Moraes, 2022, p. 25)

Olhar para o presente, buscando compreender os novos caminhos humanos, os novos tempos, as mudanças culturais, as novas linguagens a fim de transmitir o Evangelho parece ser uma das principais tarefas da pastoral hoje. Dessa forma, gostaríamos de elencar alguns desafios que se apresentam à catequese atualmente, a começar pelo entendimento da importância do querigma. A catequese hoje tem como tarefa primordial anunciar Jesus Cristo, fonte da libertação humana, para tal é necessário que os catequistas tenham uma formação que lhes permita realizar tal anúncio, mais que formação intelectual, que tenham uma imagem do Deus cristão revelado numa visão integradora (Cruz, 2024, p. 78). Que Cristo estamos anunciando? Será que anunciamos o Deus amor, perdão, misericórdia, que sofreu e sofre conosco todos os dias e também alegra-se conosco todos os dias? Ou anunciamos um Deus distante que castiga, que pune? Ou um Deus da prosperidade, esquecendo da cruz?

Outro desafio grande desafio é buscar compreender os sacramentos da iniciação como início da vida cristã e não como terminação da vida cristã; recolocar a eucaristia no centro da vida cristã, ou seja, permanecer na comunidade. Para isso é preciso que a comunidade se compreenda como uma

grande casa catequética, que acompanha o crescimento da fé de seus filhos gerados no batismo. A responsabilidade catequética não é apenas de um grupo, mas de toda comunidade. Há necessidade de uma preocupação com a catequese permanente, conforme os antigos entendiam, que o cristão é sempre um neófito, pois sempre está mergulhando na fé. Assim, não só a formação para catequistas e agentes de pastorais é urgente, mas também o tipo de formação que deve tocar o coração, que leve à conversão e à reconversão.

Temos outro grande desafio: compreender o digital, o mundo das redes sociais, da internet como uma ferramenta para evangelizar. A catequese não pode dar as costas para a linguagem digital. Além disso, outros contextos exigem atenção como o pluralismo religioso, a forma de vida urbana. A catequese precisa dialogar com esses contextos.

Diante disso, a catequese tem a tarefa de atenta aos tempos presentes, anunciar, ensinar, transmitir o tesouro revelado. A catequese possui como elementos de ação a palavra escrita, a Sagrada Escritura; a palavra celebrada, a liturgia; a palavra testemunhada, a vida comunitária e existencial. Daí ser a catequese hoje querigmática e mistagógica. Uma catequese querigmática e mistagógica indica o movimento que será percorrido no fazer catequético. O querigma é a linha condutora: o amor de Jesus Cristo que é a imagem do amor de Deus pela humanidade. É preciso que os homens encontrem esse amor, a catequese é o meio de condução a esse encontro transformador e libertador. A grande revelação que Jesus Cristo trouxe ao mundo é que Deus é amor e vive nesse amor expresso numa comunhão trinitária. A revelação cristã expõe essa amorosidade divina e nos indica o caminho de salvação: que possamos expressar entre nós esse

amor no cuidado com o próximo, conosco e com o mundo criado. A pedagogia catequética se move, se direciona, se constitui e se alimenta desse anúncio, que é mistério. O mistério de amar acima de tudo. Esse amor que leva a perdoar, a celebrar, a profetizar (no sentido bíblico da palavra), a buscar uma existência digna, justa, caridosa, esperançosa e, assim, liberta, salva.

A palavra reveladora imprime a catequese a pautar se, a centrar se na sagrada escritura e na palavra celebrada, na liturgia, nos sacramentos. Conhecer a escritura é penetrar no universo orante, é olhar para Jesus Cristo num movimento que se volta para o Pai e para o próximo impelido pelo Espírito. A ação de Jesus é uma ação conjunta.

O cuidado humanitário amoroso de Jesus deve ser objeto constante de reflexão, de meditação, de ensinamento catequético. Em tempos tão duros e violentos, em um mundo desagregador, a vivência comunitária amorosa de Jesus estimula mudança de atitudes. A catequese em todas as suas etapas e processos de ensinamento precisa deixar-se conduzir pela presença amorosa de Jesus e precisa conduzir seus catequizandos/catecúmenos a essa presença amorosa em suas vidas. A revelação precisa se encarnar na existência de cada catequizando/catecúmeno e na existência do catequista. A catequese, o fazer catequético com sabedoria, leva o catequista também há um crescimento na fé, numa experiência dialogante. A palavra de Deus conduz ao diálogo, há uma transformação na relação catequista-catequizando, no encontro com o outro, num processo de conhecimento do outro. É a escuta da voz do espírito. A catequese se torna assim espaço dialógico humano no qual o escutar a angústia, a dor, a Alegria do outro é um processo de caminho para encontrar o amor de Deus.

4. Catequese tradicional e catequese libertadora, alguns esclarecimentos

Uma catequese nos moldes tradicionais simplesmente pode não produzir os frutos desejados pela Igreja na Nova Evangelização. O terceiro milênio exige práticas, metodologias, linguagens mais dialógicas, criativas, sensibilizantes, para que se possa atingir a tarefa central da Igreja, que é evangelizar, formar discípulos missionários. Desde o final do século XIX, que o movimento catequético já sentia necessidade de uma renovação na catequese. Essas mudanças foram se aprofundando e hoje a catequese, conforme o *Diretório* de 2020 explicita, se encontra em íntima relação com a evangelização, é uma catequese missionária a serviço da Iniciação à vida cristã e precisa renovar suas práticas: uma catequese experiencial menos expositiva, mais dialogal, criativa, narrativa, amorosa, preocupada com a pessoa que está a sua frente, comunitária. Esse agir é pautado na pedagogia de Jesus e não somente em livros escolares, catequese não é escola, catequese é espaço de encontro com o Deus vivo, espaço de comunhão, de vivência fraterna. É evidente que esse novo modelo de catequese encontra-se em construção, ainda vivemos uma catequese escolar, com turmas repletas de crianças, adolescentes, o catequista expondo o conteúdo, seguindo o livro da catequese. No entanto, temos mudanças, pois a catequese se reveste como encontro, há muitas atividades criativas para crianças e jovens, além da catequese de adultos com sua linguagem própria.

O *Diretório para a Catequese* é a expressão de uma catequese em íntima junção com a evangelização: “a estreita relação entre evangelização e catequese torna-se a peculiaridade deste *Diretório*. Ele tenciona propor um percurso em que o anúncio do

querigma e o seu amadurecimento estão intimamente unidos” (DC 2020, #Apresentação). No cerne do processo catequético está o encontro com Cristo vivo, o que leva a um envolvimento do ser integral da pessoa humana: “Não diz respeito somente à mente, mas também ao corpo e sobretudo ao coração” (DC 2020, #76). A catequese hoje se inspira em uma pedagogia de Jesus, o que renova suas atividades que devem seguir essa pedagogia, que transcende a pedagogia tradicional: conduzir à consciência da fé, iniciar à celebração do mistério, formar a vida em Cristo, ensinar a rezar, introduzir à vida comunitária. (DC 2020, #79-85) Essas atitudes que devem ser desenvolvidas pela catequese amplia o seu espaço de atuação, que não pode ser apenas exposição de doutrinas, de conteúdos, existe uma ação mais experiencial, dialógica. A pedagogia catequética deve se inspirar nas ações de Deus, unindo conteúdo e método:

o princípio de *evangelizar educando e educar evangelizando* recorda, entre outras coisas, que a obra do catequista consiste em encontrar e mostrar os sinais da ação de Deus já presentes na vida das pessoas e, sem abrir mão deles, propor o evangelho como força transformadora de toda a existência a qual dará pleno sentido” (DC 2020, #179).

A catequese como ação educativa da fé a serviço da Igreja, da Palavra e da iniciação à vida cristã se encontra numa dimensão missionária libertadora, entendendo-se libertadora no sentido soteriológico, de libertar da escravidão à morte (LN, #23), de todas as práticas que depõem contra a vida plena, de uma maneira integral; pois o encontro com Cristo Jesus liberta e é nesse sentido que compreendemos a catequese como ação libertadora que se desenvolve numa pedagogia divina, num modelo mais dialogal,

criativo, narrativo, amoroso e cuidadoso, no sentido de cuidar, curar as pessoas. É preciso, pois, transcender a um modelo escolar expositivo e a uma ação individual para uma ação comunitária mistagógica.

Conclusão

Fizemos um percurso em quatro tópicos no qual pretendemos demonstrar um aspecto importante da catequese em linha com a revelação cristã: a ação missionária libertadora. O documento *Catequese Renovada da Igreja do Brasil*, 1983, apresenta princípios teológicos inspiradores para a catequese, destacando como ela necessita renovar seu agir, tornando-se próxima do humano como Jesus foi. A proximidade amorosa revelada em Cristo é a dinâmica movente da catequese porque é a dinâmica do nosso Deus, que age por amor para salvar e libertar.

A catequese não é um espaço no qual apenas se explica doutrinas, mas um espaço de conversa, de uma atenta escuta e fala, num processo organizado em etapas, aprofundando o anúncio da Pessoa Cristo. A catequese também ensina os conteúdos da fé porque é preciso conhecer aquilo em que se crê; porém o espaço da catequese também é espaço para se aprender a rezar, para conhecer as histórias de

Deus, para relatar as suas angústias e dúvidas, numa 'pedagogia' de Deus: a catequese comunica Deus na ação do Espírito que abre os corações do catequizando/catecúmeno e a sensibilidade do catequista, condutor do processo. Assim, a revelação cristã nos traz a pessoalidade de Deus. O encontro se dá na relação que se estabelece a partir da escuta e da fala, impulsionados pela leitura da palavra de Deus, pelos sentidos estimulados no simbólico da celebração, pelo testemunho e experiência de vida de cada um.

É possível anunciar a mensagem cristã ao mundo atual porque corremos o risco de nos fecharmos em nosso mundo virtual, corremos o risco de vivermos um afastamento, de nos relacionarmos, prioritariamente, por zaps e plataformas digitais. A revelação cristã nos coloca diante de nós mesmos, rosto a rosto, essa é a mais plena libertação humana, conhecer seus limites e pautar o agir na caridade, no amor, na fraternidade, posicionando a vida acima de tudo, de qualquer teoria ou outros valores. Não precisamos voltar atrás, precisamos ressignificar a forma de viver sem esquecer ou deixar de lado o mais próprio de nós: a nossa humanidade tão amada e querida por Deus. É preciso, pois, redescobrir o Deus anunciado por e em Jesus Cristo.

Referências bibliográficas

- Alberich, E. (2004). *Catequese evangelizadora: manual de catequética fundamental*. Editora Salesiana.
- Bíblia de Jerusalém*. (2002). Paulus.
- CNBB. (2019). *Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora do Brasil: 2019-2023*. Edições CNBB, 2017. (Doc 109).
- Concílio Vaticano II. (2011). *Constituição Dogmática Dei verbum sobre a Revelação Divina*. Editora Paulinas.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (1983). *Catequese renovada: orientações e conteúdo*. Editora Paulinas.
- João Paulo II. (1979). *Catechesi tradendae*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_16101979_catechesi-tradendae.html
- João Paulo II. (1986) *Liberatis conscientia*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19860322_freedom-liberation_po.html
- Latourelle, R. (1969). *Teologia da Revelação*. Edições Paulinas.
- Libanio, J. B. (2015). *Teologia da Revelação a partir da modernidade*. Edições Loyola.
- Lima, L. A. (2016). *A catequese do Vaticano II aos nossos dias: a caminho de uma catequese a serviço da Iniciação à Vida Cristã*. Paulinas.
- Lima, L. A. (2023). *A face brasileira da catequese*. Editora Santuário.
- Moraes, A. O. (2022). Apresentar as razões da esperança cristã: A catequese a serviço da transmissão da Revelação cristã (p. 22-35) In J. Santos, L. F. Pagnussat (Orgs.), *Reflexões do Diretório para a Catequese*. Editora Vozes.
- Pereira, S. C. (2024). O anúncio de Jesus Cristo como conteúdo principal na missão do(a) catequista. *Revista de Educación Religiosa*, 3(1), 76-87.
- Pontifício Conselho para a Promoção da Nova Evangelização (2020). *Diretório para a catequese*. Brasília: Edições CNBB.
- Ribeiro, A. L. V. (2006). A Revelação nos Concílios de Trento e Vaticano II. *Teocomunicação*, 36(151), 55-74.
- Rubio, A. G. (2001). *Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs*. Paulus.
- Salvati, G. M. (1998). Salvação. Em Pikaza, X. O. de M., e Silanes, N., *Dicionário Teológico: o Deus cristão*. Paulus.

Hacia una pedagogía del sentido. El desarrollo de la inteligencia espiritual en la clase de Religión

Towards a pedagogy of meaning. The development of spiritual intelligence in the religion class

Angela Alarcón-Alvear¹ 
lalarcon@ucsc.cl

Francisco Novoa-Rojas² 
fnovoa@ucsc.cl
Universidad Católica de la Santísima Concepción

RESUMEN

El artículo explora la relevancia de la inteligencia espiritual en la Educación Religiosa Escolar (ERE) para promover el desarrollo integral del estudiantado. A partir de diversas investigaciones, se constata que la dimensión espiritual, entendida como búsqueda de sentido y apertura a la trascendencia, contribuye al bienestar y la formación integral. La ERE en Chile ofrece un espacio propicio para el desarrollo de la inteligencia espiritual, ya que más allá de prácticas rituales, la espiritualidad abarca la autonomía, el discernimiento y la construcción de proyectos vitales. La clase de Religión asume así un rol pedagógico para fomentar el encuentro consigo mismo, con los demás y con lo trascendente, favoreciendo la contención emocional y el diálogo existencial. Estudios indican que la inteligencia espiritual potencia la resiliencia, la autorregulación emocional y el compromiso solidario, fortaleciendo el clima escolar. Una pedagogía del sentido, articulada en la ERE, promueve el bienestar estudiantil, responde al pluralismo y refuerza una formación humanizadora que trasciende lo puramente cognitivo. Así, se construye una educación más plena. Asimismo, la inteligencia espiritual se vincula con el pensamiento crítico y la conciencia ecológica, constituyéndose en una herramienta para afrontar los retos éticos y medioambientales contemporáneos.

Palabras clave: inteligencia espiritual, Educación Religiosa Escolar, interioridad, formación integral.

ABSTRACT:

The article explores the relevance of spiritual intelligence in School Religious Education (SRE) to promote the integral development of students. Based on various researches, it is found that the spiritual dimension, understood as the search for meaning and openness to transcendence, contributes to well-being and integral formation. ERE in Chile offers a favorable space for the development of spiritual intelligence, since beyond

1 Académica Auxiliar del Departamento de Teología de la Facultad de Estudios Teológicos y Filosofía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

2 Académico Auxiliar del Departamento de Filosofía de la Facultad de Estudios Teológicos y Filosofía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

ritual practices, spirituality encompasses autonomy, discernment and the construction of life projects. Religion class thus assumes a pedagogical role in fostering the encounter with oneself, with others and with the transcendent, favoring emotional containment and existential dialogue. Studies indicate that spiritual intelligence enhances resilience, emotional self-regulation and solidarity commitment, strengthening the school climate. A pedagogy of meaning, articulated in ERE, promotes student well-being, responds to pluralism and reinforces a humanizing education that transcends the purely cognitive. Thus, a fuller education is built. Likewise, spiritual intelligence is linked to critical thinking and ecological awareness, becoming a tool to face contemporary ethical and environmental challenges.

Keywords: *Spiritual intelligence, religious education, interiority, integral formation.*

1. Introducción

En las últimas décadas, el ámbito educativo ha ampliado significativamente su horizonte, dando cabida a paradigmas que trascienden lo puramente cognitivo. Esta evolución se ha visto impulsada por una creciente conciencia sobre la necesidad de formar no solo individuos técnicamente competentes, sino también personas capaces de vivir con sentido, cultivar su interioridad y relacionarse adecuadamente consigo mismas, con los demás y con el mundo. Se reconoce, en este marco, que el desarrollo integral del ser humano exige considerar también su dimensión espiritual, entendida como aquella que articula la búsqueda de sentido, la apertura a la trascendencia y el cultivo de una interioridad que permita integrar saberes, afectos y valores en una visión unitaria de la existencia (Viola y Velarde, 2023). En este sentido, Gómez señala que “la espiritualidad afecta a todos los planos del ser humano”, y que en “la educación de la misma [...] está en juego no solo el bienestar emocional del niño, sino su vida social y la calidad de los vínculos que va a establecer con los otros” (Gómez, 2014, p. 27).

Esta revalorización de lo espiritual en la educación debe entenderse como la apertura a una pedagogía del sentido, capaz de abordar los desafíos contemporáneos desde una ética del cuidado, la comunidad y la esperanza. En este contexto emerge la noción de inteligencia espiritual, entendida como una capacidad humana orientada a formular y responder preguntas existenciales, a conectar con el propio centro interior, y a establecer relaciones significativas con los demás y con el misterio de la vida. Esta inteligencia, que no se reduce a una habilidad teórica, sino que implica modos de vivir y actuar, puede ser una herramienta clave

para el florecimiento humano, la salud emocional y el compromiso social. Desde esta perspectiva, la inteligencia espiritual no es una forma de inteligencia más, “sino la experiencia que vertebra y fundamenta a las demás” (Gómez, 2014, p. 53).

Desde que Howard Gardner introdujo en 1983 la noción de inteligencias múltiples —es decir, que no existe un único tipo de inteligencia, sino un espectro amplio de inteligencias posibles de desarrollar— y, especialmente, tras la irrupción del concepto de inteligencia emocional propuesto por Daniel Goleman en 1995, parece plenamente plausible, lógico y legítimo hablar también de una inteligencia espiritual.

Ahora bien, ¿cómo definirla? Aquí el asunto se vuelve un poco más complejo que con otras inteligencias, como la espacial o la lingüística. El concepto de espiritual, en efecto, es más ambiguo y difícil de delimitar. ¿Qué es exactamente la espiritualidad? ¿Cómo se define a una persona espiritual?

La inteligencia espiritual (IES) —explican Zohar y Marshall (2001)— se diferencia del coeficiente intelectual y de la inteligencia emocional en que “es la inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores” (Zohar y Marshall, 2001, p. 19), la facultad que permite situar nuestras decisiones “en un contexto más amplio, más rico y significativo” (Zohar y Marshall, 2001, p. 19) y discernir qué curso de acción merece la pena seguir. Al ser una capacidad innata, anclada en estructuras neurales específicas, la IES actúa como eje integrador: articula la razón y la emoción, sostiene la motivación trascendente y dota a la persona de un horizonte ético que no depende de mandatos externos, sino de la comprensión profunda de por qué y para qué vivimos.

Esa función vertebradora confiere a la IES un poder transformador: brinda la energía interior con la que el ser humano trasciende hábitos, redefine sus límites y crea valores nuevos. Los autores subrayan que “la IES es la inteligencia que cura y nos hace completos” (Zohar y Marshall, 2001, p. 24), porque favorece la sanación de la fragmentación moderna y canaliza la búsqueda de plenitud hacia una vida con propósito, compasión y responsabilidad universal. Así entendida, la inteligencia espiritual no solo amplía el repertorio cognitivo-emocional, sino que impulsa a cada persona a reinventarse a la luz de ideales que trascienden el beneficio inmediato y abrazan el bien común.

Diversos estudios han mostrado que la inteligencia espiritual tiene efectos positivos en el ámbito educativo. Por ejemplo, Rojas-Barraza y Rojas-Ramírez (2024) sostienen que esta forma de inteligencia contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas, fortaleciendo la participación democrática, el juicio ético y la empatía. Así también, la conexión entre espiritualidad, salud mental y aprendizaje no es solo correlacional, sino que invita a repensar el sentido mismo de la educación como formación para una vida plena. Tal como afirma Gómez, educar esta forma de inteligencia “es potenciar la felicidad presente y futura” (Gómez, 2014, p. 28).

Más allá del ámbito personal, la inteligencia espiritual se proyecta también en lo colectivo. Botero Martínez et al. (2025), al estudiar procesos de formación en comunidades afectadas por la violencia, muestran cómo el desarrollo de la inteligencia espiritual puede constituirse en un recurso para la construcción de paz, el perdón y la reconciliación. La escuela, en este marco, no solo transmite conocimientos, sino que se convierte en un espacio simbólico donde se modelan actitudes,

se reconstruyen vínculos y se abre la posibilidad de sanar heridas desde una perspectiva integradora. Este potencial transformador de la inteligencia espiritual requiere, sin embargo, ser abordado con una clara intencionalidad pedagógica. Como subraya Gómez en su libro *Educación la inteligencia espiritual*, “la espiritualidad abarca todo lo humano y es el verdadero cauce para comprender tanto la vida interior [...] como su vida exterior” (Gómez, 2014, p. 31).

A pesar de los beneficios atribuidos a la educación de la inteligencia espiritual, su integración en el currículo enfrenta varios desafíos. Uno de los principales es la falta de consenso sobre su definición y alcance, lo que genera confusiones entre espiritualidad, religiosidad y moral (Fidelis et al., 2024). A ello se suma la diversidad de enfoques metodológicos, que dificulta su implementación en sistemas escolares ya sobrecargados. Cardona (2024) advierte, además, que muchos de los modelos pedagógicos actualmente vigentes no consideran adecuadamente las dimensiones simbólicas, narrativas y afectivas que son propias de la inteligencia espiritual, lo cual exige repensar tanto los contenidos como las formas de enseñanza.

El interés por la dimensión espiritual de la educación ha adquirido fuerza en el marco de proyectos pedagógicos orientados a la transformación social. González (2022) destaca que, en este contexto, la espiritualidad se vincula con el pensamiento crítico, la conciencia ecológica y la participación ciudadana, superando visiones reduccionistas que la asocian únicamente con prácticas religiosas (Martelo, 2022). Esta perspectiva ha permitido abrir espacios para nuevas formas que reconocen la espiritualidad como fuente de sentido y de compromiso con la justicia y la dignidad humana (Arboleda, 2024).

Por su parte, autores como Pocasangre (2024) han argumentado que la inteligencia espiritual puede ser fomentada mediante prácticas educativas centradas en la interioridad, el discernimiento ético y la apertura al misterio. Estas prácticas, que incluyen el uso del silencio, la contemplación, el arte y el trabajo colaborativo, buscan crear condiciones para que los estudiantes puedan conectar con su mundo interior y desplegar un sentido profundo de vida. En este sentido, Torralba (2010) ha insistido en que la inteligencia espiritual no debe ser confundida con la religiosidad externa, sino que constituye una dimensión transversal que atraviesa todas las áreas del conocimiento y todos los aspectos de la vida humana (Gómez, 2014).

La hipótesis que orienta este estudio es que la incorporación explícita y estructurada de la inteligencia espiritual en el currículo educativo de la ERE puede contribuir significativamente al desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo su bienestar, su sentido de propósito, su apertura al otro y su compromiso con la comunidad. Se sostiene que una educación verdaderamente integral no puede prescindir de lo espiritual, entendido como cultivo del sentido, la interioridad y la trascendencia.

2. Educación e inteligencia espiritual

En las últimas décadas, la educación ha transitado desde enfoques centrados en la adquisición de conocimientos técnicos hacia perspectivas más integrales que reconocen la multidimensionalidad del ser humano. En este contexto, la dimensión espiritual ha comenzado a adquirir un lugar relevante dentro del discurso pedagógico, desafiando las prácticas educativas reduccionistas que limitan la formación a lo cognitivo. Esta transformación responde a una comprensión más holística del

aprendizaje, en la cual se reconoce que la persona no solo razona o actúa, sino que también se interroga por el sentido y la trascendencia.

Zohar y Marshall (2001) lo expresan al describir la inteligencia espiritual como la capacidad de “forjar nuevos rumbos, encontrar una sana expresión de significado y dejarnos guiar desde nuestro interior” (p. 24). De modo convergente, el Concilio Vaticano II afirmaba que “el hombre, compuesto de cuerpo y alma, es, en la unidad de ambos, una sola naturaleza” (*Gaudium et spes*, #14). Como advierte Gómez (2024, p. 41), ignorar esta dimensión en los procesos formativos equivale a desconocer un rasgo constitutivo de la condición humana.

La inclusión de la dimensión espiritual en los proyectos educativos se ha visto reforzada por diversas voces del ámbito pedagógico y filosófico que han denunciado una cierta “anemia espiritual” (Torralba, 2010, p. 92) en la formación contemporánea. Francesc Torralba, uno de los teóricos más prolíficos en este campo, sostiene que existe una inteligencia espiritual en el ser humano que no puede ser ignorada. Esta forma de inteligencia permite al individuo “formularse preguntas últimas, establecer vínculos con realidades trascendentes y buscar sentido a la existencia” (Torralba, 2010, p. 43). Desde esta perspectiva, educar implica también acompañar la construcción del sentido vital y no solamente entregar herramientas para desempeñarse en el mercado laboral. Para Torralba (2021):

La vida espiritual, contrariamente a lo que se cree, no es patrimonio de las personas religiosas. Todo ser humano, por el mero hecho de serlo, es capaz de vida espiritual, de cultivarla. En virtud de su inteligencia espiritual, necesita dar un sentido a su existencia y al mundo en

el que vive, experimenta su existencia como problemática y necesita pensar qué tiene que hacer con ella. (p. 68)

La teoría de las inteligencias múltiples, desarrollada por Howard Gardner en su libro *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, abrió la posibilidad de reconocer que existen diversas formas de inteligencia más allá de las aceptadas tradicionalmente. Aunque Gardner no incluyó en su propuesta inicial la inteligencia espiritual, posteriormente dejó abierta la puerta a su eventual inclusión, señalando que había evidencias suficientes para considerarla como una capacidad distinta (Torralba, 2010, p. 26). Diversos autores han propuesto su reconocimiento, argumentando que esta forma de inteligencia se manifiesta en la capacidad de formular y responder a cuestiones fundamentales sobre la vida, el sufrimiento, la muerte y el bien (Pocasangre, 2024, p. 94).

En el ámbito de la Educación Religiosa Escolar (ERE), la inteligencia espiritual ha sido incorporada como una categoría pedagógica de gran importancia. Marcia Pocasangre (2024), en su estudio sobre la ERE de Costa Rica, plantea que esta inteligencia debe ocupar un lugar transversal en el currículo, ya que potencia la formación integral del estudiantado, creyente o no, al permitirle descubrir nuevos horizontes de sentido y elaborar proyectos vitales. La autora destaca que la ERE ofrece un espacio privilegiado donde el conocimiento se articula con la vivencia interior, facilitando el tránsito hacia una educación por competencias que reconozca el rol de la espiritualidad en el crecimiento humano.

En el contexto chileno, esta preocupación ha sido acogida explícitamente por el Programa de Religión católica elaborado por la Conferencia

Episcopal de Chile (2020). En dicho documento se afirma que el desarrollo espiritual de la persona implica una apertura a la trascendencia, una actitud de búsqueda de sentido y una comprensión del hecho religioso como parte constitutiva de la experiencia humana (Conferencia Episcopal de Chile, 2020, p. 18). Estas orientaciones se alinean con el paradigma de una educación centrada en la persona, y permiten entender la espiritualidad como una dimensión transversal a la formación ética, estética, afectiva y social.

Ahora bien, es preciso distinguir entre religiosidad y espiritualidad. Mientras que la primera suele asociarse a prácticas rituales, adhesiones doctrinales o pertenencia institucional, la espiritualidad remite a una vivencia más amplia de apertura a lo trascendente y búsqueda de sentido (Gómez Villalba, 2011, p. 1). Esta distinción es clave para comprender que la clase de Religión, sin renunciar a su carácter confesional, puede ser un espacio inclusivo, capaz de acoger a estudiantes con distintas experiencias y trayectorias vitales. La inteligencia espiritual, en este contexto, no se limita a lo religioso, sino que se presenta como una dimensión existencial propia de todo ser humano.

El desarrollo de la inteligencia espiritual permite también resignificar las finalidades de la educación. En lugar de orientarse exclusivamente al rendimiento académico o al éxito laboral, la escuela puede convertirse en un lugar de construcción de sentido y de acompañamiento en la construcción de una vida significativa. Según Pocasangre (2024), “la inteligencia espiritual está orientada a ayudar al estudiante a optar por un proyecto de vida” (p. 95), lo cual implica una educación que no solo transmite conocimientos,

sino que también cultiva la interioridad, la reflexión ética y la apertura a la trascendencia.

Este enfoque adquiere especial relevancia en contextos de pluralismo cultural y religioso. En sociedades como la chilena, marcadas por una creciente diversidad de creencias, la formación espiritual ya no puede darse por supuesta. En este sentido, la clase de Religión enfrenta el desafío de cultivar la inteligencia espiritual sin imponer creencias particulares, ofreciendo un espacio de diálogo, escucha y profundización que contribuya a la formación integral. Como advierte Muena (2024), “la EREC se enmarca en un proceso de enriquecimiento participativo que busca responder a las nuevas demandas formativas de las comunidades educativas” (p. 90).

Una propuesta pedagógica que reconozca la importancia de la inteligencia espiritual ha de vincularse también con el desarrollo del pensamiento crítico. Lejos de la caricatura que identifica lo espiritual con lo irracional o acrítico, el cultivo de esta inteligencia exige formular preguntas profundas, discernir valores, examinar experiencias y confrontar el propio horizonte vital. En palabras de Torralba (2010), esta forma de inteligencia “abre la posibilidad de analizar valorativamente la propia existencia” (p. 47). En consecuencia, no hay espiritualidad sin reflexión, ni interioridad sin confrontación lúcida con el mundo y con uno mismo.

Asimismo, la inteligencia espiritual aporta una visión del ser humano como una unidad compleja, conformada por dimensiones interconectadas: corporal, emocional, intelectual, ética y trascendente. Esta comprensión integral se refleja en las Bases Curriculares del Programa de Religión Católica

(EREC, 2020), que promueven la formación de un sujeto capaz de integrar fe, cultura y vida, asumiendo un protagonismo activo en su desarrollo personal y social (Conferencia Episcopal de Chile, 2020, pp. 20-21). Desde esta perspectiva, la clase de Religión no solo transmite contenidos doctrinales, sino que forma personas capaces de amar, pensar, discernir y transformar su entorno.

En línea con lo anterior, Isabel Gómez Villalba ha propuesto una didáctica de la espiritualidad que incorpora el silencio, la contemplación, la expresión artística y la conexión con la naturaleza como medios pedagógicos para el desarrollo espiritual (Gómez, 2014, p. 67). Estas estrategias, lejos de ser accesorios emotivos, constituyen auténticas herramientas de aprendizaje que permiten al estudiante integrar su experiencia vital con los contenidos del currículum, ampliando así el alcance formativo de la clase de Religión.

En síntesis, el reconocimiento de la inteligencia espiritual como una dimensión educable del ser humano implica una transformación profunda en la manera en que concebimos la Educación Religiosa Escolar. No se trata de instrumentalizar la espiritualidad como una moda pedagógica más, sino de asumir que el ser humano es, en su esencia, un ser de sentido. Educar su inteligencia espiritual es, por lo tanto, una tarea urgente, especialmente en un mundo marcado por la incertidumbre, la fragmentación y la pérdida de referentes. Tal como lo señala Pocasangre (2024), “una educación espiritual es aquella que trasciende la enseñanza de contenidos para convertirse en un acompañamiento del proyecto vital del estudiante” (p. 96).

3. Marco normativo y curricular de la Educación Religiosa Escolar en Chile

La ERE en Chile se inserta en un marco legal y curricular que ha ido evolucionando en las últimas décadas, tensionado por las exigencias de un Estado laico y plural, por un lado, y por la demanda de una formación integral del estudiantado, por otro. Esta doble exigencia ha generado una configuración singular en el sistema chileno, en el que la clase de Religión es una asignatura ofertada obligatoriamente por los establecimientos educacionales, pero de adscripción voluntaria por parte de los estudiantes y sus familias, conforme a lo establecido en el Decreto 924 de 1983 del Ministerio de Educación, tal como indica Díaz Tejo (2022, pp. 51-55). Esta normativa ha permitido la presencia sostenida de la educación religiosa en el sistema escolar chileno, aunque también ha suscitado debates respecto de su pertinencia, orientación confesional y adecuación a la diversidad cultural contemporánea (Galioto y Bellolio, 2024).

La Ley General de Educación (LGE), promulgada en 2009, reconoce explícitamente la dimensión espiritual entre los fines de la educación chilena, estableciendo como objetivo “el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida” (LGE, art. 2), lo que incluye su apertura a la trascendencia. En este marco, la ERE se constituye como una herramienta formativa orientada a responder a la integralidad del sujeto, en articulación con el conjunto del currículum escolar. Esta perspectiva se ve fortalecida por el Decreto Exento 373 (2020), que reconoce oficialmente el Programa de Religión Católica elaborado por la Conferencia Episcopal de Chile, permitiendo su implementación desde una lógica alineada a los marcos curriculares nacionales.

El Programa de Religión Católica vigente (EREC, 2020) se estructura en ejes formativos, objetivos de aprendizaje y competencias que buscan desarrollar no solo conocimientos religiosos, sino también actitudes y habilidades transversales. Entre los propósitos formativos se explicita el deseo de “favorecer el desarrollo de la interioridad y de la apertura a la trascendencia, mediante un proceso pedagógico que articule la fe, la cultura y la vida” (Conferencia Episcopal de Chile, 2020, p. 18). Esta formulación no solo da cuenta de un enfoque integral, sino que reconoce el valor educativo de la dimensión espiritual como componente sustantivo del crecimiento personal.

Uno de los elementos más relevantes de la EREC 2020 es su opción por una antropología cristiana que reconoce en cada estudiante una vocación a la plenitud, expresada en su dignidad, libertad y apertura a la verdad. Esta concepción antropológica subyace a toda la propuesta curricular y se expresa en una pedagogía que busca formar sujetos capaces de pensar críticamente, de actuar éticamente y de establecer una relación vital con lo trascendente (EREC, 2020, pp. 16-17). Este enfoque ha sido ampliamente valorado por los especialistas en tanto permite superar el modelo catequístico tradicional, considerado insuficiente para responder a los desafíos actuales (Castañeda et al., 2023).

Además, el documento curricular reconoce explícitamente que la clase de Religión debe contribuir al desarrollo de las habilidades del siglo XXI, tales como la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación (Conferencia Episcopal de Chile, 2020, pp. 22-23). Esto implica que el docente asume el desafío de facilitar procesos de reflexión, diálogo y construcción de sentido en

el aula, en coherencia con las exigencias de una formación integral.

El aporte de la clase de Religión a la dimensión espiritual se aborda directamente en el apartado sobre los Objetivos de Aprendizaje Transversales. Allí se afirma que esta asignatura debe favorecer el “descubrimiento del sentido de la vida, la apertura al misterio y la capacidad de encuentro consigo mismo, con los demás y con Dios” (Conferencia Episcopal de Chile, 2020, p. 28). En este sentido, la espiritualidad no se concibe como un añadido opcional, sino como un componente esencial de la experiencia educativa, en consonancia con los planteamientos de la pedagogía de la interioridad y la educación del sentido (Torralba, 2012; Gómez, 2014).

El actual programa curricular no surgió de manera unilateral, sino como fruto de un proceso participativo y sinodal que involucró a docentes y académicos a lo largo del país. Castañeda y otros (2023) señalan que la renovación del Programa de Religión Católica implicó una serie de jornadas de trabajo en las cuales se recogieron diagnósticos, propuestas y experiencias, lo que permitió que el resultado final respondiera no solo a criterios técnicos, sino también a la vivencia concreta de quienes enseñan en el aula. Esta dimensión participativa le confiere legitimidad pedagógica y eclesial a la propuesta de la EREC 2020.

A nivel normativo, el Decreto 924/1983 sigue siendo la principal herramienta legal que regula la enseñanza de la religión en la escuela. No obstante, su interpretación ha sido objeto de debate. Galioto y Bellolio (2024) identifican tres tensiones en su aplicación: el exclusivismo confesional, la escasa

alfabetización religiosa en contextos de creciente diversidad, y la falta de criterios pedagógicos comunes. Ante estos desafíos, los autores proponen pensar la clase de Religión no como un privilegio de algunas confesiones, sino como un bien educativo universal, orientado a la formación espiritual y el diálogo interreligioso. Esta propuesta puede ser leída como una invitación a seguir profundizando el enfoque inclusivo y pedagógico del actual programa de educación católica.

En esta línea, autores como González (2022) han argumentado que la ERE debe atender a los grandes desafíos socioculturales contemporáneos, como la crisis ecológica, promoviendo una ciudadanía ecológica desde una clave espiritual. Esta perspectiva encuentra eco en el eje de “Naturaleza y cultura” de la EREC 2020, que incorpora temas como el cuidado de la creación y la responsabilidad con el entorno como expresiones concretas de una espiritualidad encarnada en la vida cotidiana.

El reconocimiento de la inteligencia espiritual como competencia transversal refuerza la pertinencia del marco curricular actual. Isabel Gómez (2024) sostiene que la espiritualidad puede y debe ser abordada en el aula mediante experiencias pedagógicas que estimulen la interioridad, el discernimiento ético y la capacidad de apertura al misterio. Estas propuestas no se limitan al contenido religioso, sino que configuran una metodología formativa que favorece el desarrollo personal de los estudiantes.

En definitiva, el marco normativo y curricular vigente en Chile no solo permite, sino que promueve el desarrollo de la dimensión espiritual en el contexto escolar. La clase de Religión, entendida desde esta

perspectiva, se convierte en un espacio privilegiado para el cultivo de la inteligencia espiritual, la construcción de sentido y la formación ética de las nuevas generaciones. Esta visión es coherente con los fines de la educación establecidos en la LGE y con el horizonte de una pedagogía enraizada en la antropología cristiana comprometida con el crecimiento integral del ser humano.

4. La clase de Religión como espacio pedagógico para el desarrollo de la inteligencia espiritual y la interioridad

La escuela contemporánea, tensionada por la necesidad de rendimientos cuantificables y estándares evaluativos, corre el riesgo de desatender aspectos esenciales del desarrollo humano. Entre ellos, la interioridad se presenta como una de las dimensiones más olvidadas, pese a su centralidad para la formación integral. La clase de Religión, especialmente en el marco del programa EREC 2020, emerge como un espacio privilegiado para cultivar esta interioridad, entendida como el núcleo desde el cual la persona accede a sí misma, a los otros y a lo trascendente (Gómez, 2014, p. 44). La clase de Religión puede convertirse en un laboratorio pedagógico de sentido.

La interioridad no se opone a la racionalidad ni al pensamiento crítico; por el contrario, los presupone. Solo quien se interroga a fondo puede llegar a comprenderse y a discernir sus decisiones en el mundo. En este sentido, cultivar la interioridad no implica replegarse en un mundo subjetivo, sino abrirse al misterio del propio ser y al rostro del otro. Según Torralba (2010), esta apertura está en el corazón de la inteligencia espiritual, que posibilita formular preguntas radicales sobre la vida, la

muerte, el sufrimiento y el bien (p. 47). La clase de Religión, por tanto, debe asumir una metodología que favorezca estos procesos de búsqueda y diálogo.

No hay que temer a las preguntas existenciales. La tradición cristiana, lejos de suprimirlas, las reconoce como parte constitutiva de la experiencia humana. Blaise Pascal, por ejemplo, no rehuyó la inquietud de la fe, sino que la asumió como motor del pensamiento y del encuentro con Dios; en la misma línea, Emmanuel Falque (2023) relee esa inquietud no como un defecto a corregir, sino como una apertura que desplaza al sujeto y lo coloca ante una verdad que lo sobrepasa y, al mismo tiempo, lo constituye, de modo que la fe no disuelve la pregunta, sino que la radicaliza.

Tampoco Søren Kierkegaard —filósofo danés del siglo XIX que reaccionó contra el cristianismo acomodado de su tiempo— evitó tales cuestiones: en *El concepto de la angustia* muestra que la angustia no es mero sentimiento psicológico, sino manifestación de la libertad humana frente a la posibilidad, “el vértigo de la libertad” (Kierkegaard, 2007, p. 136), un estado en el que la persona se sabe arrojada a decidir y a construir su vida sin certezas absolutas; esa apertura al abismo, lejos de obstaculizar la fe, funda la responsabilidad y el sentido. Por ello, educar en la interioridad implica acompañar al estudiante en la travesía de sus preguntas últimas: una pedagogía de la interioridad, fiel a la EREC 2020, debe situar al estudiante como protagonista, acoger su inquietud, darle espacios que le permitan reflexionar, de modo que la clase de Religión sea un espacio de búsqueda auténtica.

Uno de los riesgos que enfrenta esta asignatura es quedar atrapada en modelos transmisivos, en los que

el docente ejerce un rol de transmisor de contenidos y el estudiante se limita a memorizar fórmulas religiosas o contenidos de la fe. Frente a ello, la EREC 2020 propone una renovación metodológica que sitúa al estudiante como protagonista de su aprendizaje, mediante estrategias activas, reflexivas y experienciales (Conferencia Episcopal de Chile, 2020, pp. 20–21). Esta reconfiguración metodológica es coherente con la finalidad de formar sujetos libres, capaces de desarrollar su interioridad y de responder, desde la fe, a los desafíos de la existencia.

Desde esta perspectiva, la interioridad se convierte en una categoría pedagógica que orienta tanto los fines como los medios de la clase de Religión. Isabel Gómez (2014) sostiene que la didáctica de la espiritualidad, junto con la implementación de estrategias centradas en el estudiante, ha de ser un camino concreto para el cultivo del mundo interior. Estas estrategias permiten que la asignatura de Religión se diferencie de otras materias sin perder su rigor académico, ofreciendo un espacio de pausa, de profundidad y de escucha en medio del ritmo acelerado del currículo escolar.

El cultivo de la interioridad no es un fin en sí mismo, sino una vía para el crecimiento personal y comunitario (Gómez, 2014). La clase de Religión no debe fomentar una espiritualidad intimista o evasiva, sino abrir caminos para una vida ética, comprometida y dialogante. La interioridad auténtica es siempre apertura: a la verdad, al otro, a la comunidad, al Dios que llama. No se trata de un repliegue egocéntrico, sino de una disposición a acoger aquello que se da sin ser producido por el yo (Marion, 2013; Novoa y Alarcón, 2024). Como señala la EREC 2020, uno de los propósitos fundamentales de la asignatura es “favorecer un encuentro personal y significativo con Jesucristo, en

el que se descubra el sentido último de la existencia” (Conferencia Episcopal de Chile, 2020, p. 19).

Dado el carácter plural de la sociedad chilena actual, esta propuesta no debe interpretarse en clave excluyente. La clase de Religión puede y debe respetar las diversas creencias presentes en el aula, sin renunciar a su identidad confesional. De hecho, la propuesta de la clase de Religión católica se ofrece como un camino, no como una imposición. En palabras de Mueña (2024), “la ERE actual se enmarca en un paradigma participativo que busca responder a la diversidad cultural y religiosa de las comunidades escolares” (p. 91). Esto exige un delicado equilibrio entre fidelidad al mensaje cristiano y apertura al diálogo intercultural e interreligioso.

Este enfoque implica también una redefinición del rol docente. El profesor de Religión deja de ser simplemente un transmisor de contenidos, para convertirse en un acompañante en la vida, un facilitador del sentido, un testigo de fe que educa desde la escucha y la presencia. Ya Gómez (2014), hablando del profesorado español, en 2014 señalaba que:

Lo que realmente nos impulsará y capacitará para crear las condiciones de posibilidad para ese encuentro personal del niño con Dios será nuestra propia vivencia de fe y testimonio personal. El mejor lenguaje para hablar de Dios no solo consta de palabras, sino también de silencios y, sobre todo, de testimonio de vida. (p. 150)

En este sentido, el docente debe ser capaz de sostener preguntas más que imponer respuestas, propiciando un ambiente de confianza en el que los estudiantes se sientan libres para explorar sus inquietudes más profundas. Esta actitud exige una

sólida formación pedagógica, espiritual y teológica por parte del educador.

En la práctica, esto se traduce en un tipo de clase en la cual se valoran la experiencia subjetiva del estudiante, su mundo emocional y su búsqueda de sentido. Las metodologías activas —como el trabajo cooperativo, los foros de discusión, las caminatas contemplativas, los diarios reflexivos o los talleres creativos— permiten integrar la dimensión espiritual con los contenidos curriculares. Tal como muestra la experiencia presentada por Gómez Villalba (2011), estas estrategias han demostrado ser eficaces para despertar el interés y la participación de los alumnos en distintos niveles educativos.

Uno de los frutos más evidentes del cultivo de la inteligencia espiritual en el aula es el fortalecimiento de la identidad personal. El estudiante que ha aprendido a escucharse, a nombrar lo que vive y a discernir lo que desea, adquiere una mayor autonomía y sentido de propósito. Este proceso es particularmente relevante en la adolescencia, etapa en la que se construyen las bases del proyecto de vida. Pocasangre (2024) subraya que la inteligencia espiritual es clave para ayudar al joven a orientar sus decisiones y a proyectarse como sujeto responsable y libre (p. 95).

Además, la clase de Religión puede ser un espacio de contención emocional y de acompañamiento existencial. En un contexto en el que se incrementan los índices de ansiedad, depresión y desconexión afectiva entre los jóvenes, ofrecer un lugar donde puedan expresar sus emociones, compartir sus vivencias y encontrar palabras para el dolor es una tarea profundamente educativa. Este acompañamiento, lejos de sustituir a la psicología, se inscribe en una pedagogía del cuidado de los

unos a los otros (Merino, 2023), en la que el profesor actúa como mediador entre la experiencia vital del estudiante y la tradición espiritual de la Iglesia.

El desarrollo de la espiritualidad en la clase de Religión también ofrece una alternativa a los modelos individualistas y utilitaristas de la educación (Naranjo y Moncada, 2019). Al situar en el centro la pregunta por el sentido y el cultivo de una vida interior rica y profunda, la asignatura supone una antropología relacional, en la cual el ser humano se realiza en comunión con otros, en apertura a Dios y en servicio al mundo. Torralba (2021) defiende que la inteligencia espiritual “nos hace más abiertos y permeables, capaces de conectar con el fondo de los otros, de sentirnos parte de un Todo que nos trasciende” (p. 67), lo que hace de su desarrollo un componente esencial de cualquier propuesta formativa que aspire a educar integralmente.

Este horizonte de sentido también se vincula con el compromiso ético y social. Una espiritualidad auténtica no se limita a la intimidad, sino que impulsa a la transformación del entorno. En este sentido, la clase de Religión puede convertirse en una instancia clave para despertar la conciencia ecológica, la solidaridad con los excluidos y la responsabilidad histórica. González (2022) ha destacado cómo la ERE puede contribuir a formar “ciudadanos ecológicos” desde una espiritualidad del cuidado, en consonancia con las enseñanzas del Papa Francisco (p. 60).

En síntesis, cuando la clase de Religión se orienta hacia el cultivo de la inteligencia espiritual, se convierte en un espacio pedagógico irremplazable. En ella, los estudiantes no solo aprenden sobre Dios, la Biblia o la tradición cristiana, sino que se encuentran consigo mismos y con las grandes

interrogantes de la existencia. Si es bien conducida, esta experiencia formativa puede marcar una diferencia significativa en su trayectoria personal y espiritual, como lo han demostrado múltiples investigaciones y experiencias escolares en Chile y América Latina (Pocasangre, 2024; Gómez y Santana, 2024).

5. Espiritualidad, bienestar y formación integral

El vínculo entre espiritualidad y bienestar ha sido abordado con creciente interés en los últimos años, tanto desde las ciencias humanas como desde las neurociencias, la psicología positiva y la pedagogía. Esta articulación responde a una necesidad cada vez más evidente en los contextos escolares: comprender al estudiante como un ser integral, cuya salud emocional, sentido de vida y capacidad de resiliencia están estrechamente vinculados con su desarrollo espiritual. En este marco, la clase de Religión aparece como un lugar privilegiado para promover experiencias educativas que contribuyan al bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes.

El concepto de bienestar en educación ya no puede reducirse a parámetros objetivos, como la asistencia, el rendimiento académico o la ausencia de conflictos disciplinarios. La literatura actual enfatiza dimensiones más amplias, como el sentimiento de pertenencia, la autopercepción positiva, la motivación interna, la capacidad de agencia y, especialmente, la vivencia de sentido (Pocasangre, 2024). Estas dimensiones se articulan con los aportes de la inteligencia espiritual, entendida como la capacidad para vincularse con lo esencial, enfrentar adecuadamente las crisis, integrar la experiencia y vivir con propósito (Torrallba, 2021).

En contextos marcados por la incertidumbre, la hiperconectividad, la fragmentación familiar y las nuevas formas de exclusión, muchos estudiantes llegan al aula con carencias afectivas. La educación no puede desentenderse de estas realidades. Desde este diagnóstico, la clase de Religión puede aportar un espacio de contención, diálogo, cuidado y profundidad que no siempre es posible en otras asignaturas. Gómez (2014) sostiene el valor diferenciador de esta dimensión para el estudiante, ya que “la espiritualidad [no solo] ayuda a descubrir sus recursos interiores, sino también, a desarrollar la sensibilidad hacia el misterio” (p. 143).

Las prácticas pedagógicas que estimulan la espiritualidad —como la contemplación, el silencio, la escritura personal o el diálogo profundo— inciden no solo en el ámbito emocional, sino también en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Estudios recientes han demostrado que estas prácticas favorecen la capacidad de atención, la empatía, el pensamiento complejo y la autorregulación emocional (Gómez, 2014). Por tanto, trabajar la espiritualidad en el aula no es un añadido accesorio, sino una necesidad pedagógica que potencia el aprendizaje integral.

La clase de Religión ofrece un marco privilegiado para implementar estas estrategias. A diferencia de otras asignaturas más estructuradas, cuenta con un margen metodológico más flexible y con una orientación explícita al desarrollo personal. En este contexto, actividades como la lectura reflexiva de textos bíblicos, la elaboración de diarios espirituales, los proyectos de servicio comunitario y los espacios de oración o meditación adquieren un valor pedagógico fundamental. Estas prácticas, bien acompañadas, favorecen una experiencia escolar más significativa y humanizadora.

Diversas experiencias escolares dan cuenta del impacto positivo que puede tener la clase de Religión en el bienestar del estudiantado. En su estudio sobre la EREC en América Latina, Muena (2024) destaca que “la formación espiritual, cuando es comprendida desde una lógica participativa, puede generar ambientes escolares más armónicos, dialogantes y resilientes” (p. 95).

Un ejemplo significativo es el trabajo desarrollado en algunas comunidades educativas a partir de talleres de espiritualidad para adolescentes, en los cuales se combinan dinámicas de grupo, experiencias de contemplación y ejercicios de autoconocimiento. Estas iniciativas, inspiradas en propuestas como las de Isabel Gómez Villalba (2011), ofrecen a los jóvenes un espacio seguro para explorar sus inquietudes existenciales, expresar emociones y construir sentido, más allá de la mera transmisión de contenidos religiosos.

Asimismo, se ha observado que la clase de Religión puede ser un apoyo fundamental para estudiantes que atraviesan situaciones de duelo, enfermedad, conflictos familiares o crisis personales. En estos casos, el acompañamiento espiritual que brinda el docente, junto con la posibilidad de integrar este tipo de experiencias en un marco de sentido trascendente, puede constituir un factor protector frente a la desesperanza o la desafección escolar (Pargament, 2007).

Otro ámbito en el que se expresa el vínculo entre espiritualidad y bienestar es la dimensión relacional. La educación espiritual no se limita a una búsqueda introspectiva, sino que se despliega en la relación con los demás. La empatía, la compasión, la escucha activa y la valoración del otro como un

“tú” significativo son elementos centrales de una espiritualidad cristiana encarnada. La clase de Religión, cuando se vive como comunidad de sentido, puede fomentar vínculos interpersonales más sólidos y respetuosos.

Estos aportes se relacionan directamente con las finalidades de la educación religiosa establecidas por la EREC 2020. En su fundamentación pedagógica, el documento sostiene que esta asignatura debe propiciar experiencias significativas de encuentro, reflexión y celebración, en las que se integren fe, cultura y vida (Conferencia Episcopal de Chile, 2020, p. 18). Esta integración responde a una lógica humanizadora, en la que la espiritualidad se convierte en un factor decisivo para el florecimiento personal.

Desde la neurociencia, también se ha comenzado a explorar el impacto de la espiritualidad en el desarrollo del cerebro. Prácticas como la meditación, la gratitud o la conexión con la trascendencia activan regiones cerebrales asociadas al bienestar, la regulación emocional y la percepción de sentido (Newberg y Waldman, 2009). Estas evidencias respaldan el valor de una educación que, desde la clase de Religión, promueve hábitos espirituales saludables.

El desafío de integrar espiritualidad y bienestar también interpela a las políticas públicas. Si bien la dimensión espiritual es reconocida en los fines generales de la educación chilena, aún falta una política explícita que promueva su desarrollo transversal. La ERE puede ser pionera en este camino, demostrando cómo una asignatura confesional puede contribuir a una formación abierta, integral y comprometida con la dignidad humana.

6. Conclusiones

La reflexión realizada confirma la pertinencia de incorporar de forma explícita la dimensión espiritual en los procesos educativos, no solo como un componente accesorio, sino como un eje vertebrador de la formación integral del estudiantado. La idea de que la inteligencia espiritual no se limita a aspectos confesionales, sino que remite a la búsqueda de sentido, la apertura a la trascendencia y el cultivo de la interioridad ha emergido con fuerza en la literatura. En este sentido, queda de manifiesto que el desarrollo de esta forma de inteligencia se revela como un factor fundamental para potenciar el bienestar y generar una experiencia de aprendizaje significativa, profunda y transformadora. Desde esta perspectiva, la clase de Religión se configura como un espacio privilegiado para ofrecer un acompañamiento pedagógico que integre las necesidades profundas del ser humano: sus interrogantes existenciales, sus anhelos de plenitud y su vocación de trascendencia.

A lo largo del artículo, se ha recalcado que la escuela, en su esfuerzo por responder a la diversidad de contextos y demandas sociales, debe ampliar su horizonte formativo. Esto supone superar las lógicas educativas centradas exclusivamente en la medición y el rendimiento, para abrir paso a prácticas que estimulen la pregunta, el silencio, la contemplación y el autoconocimiento. En tal sentido, la ERE, entendida desde un paradigma renovado, ofrece metodologías activas que promueven la interioridad, el encuentro y la conexión con el entorno, contribuyendo así al desarrollo de la inteligencia espiritual.

Del mismo modo, se observan implicaciones positivas en la construcción de proyectos de vida, en la motivación académica y en la profundización de

la dimensión ética. De ahí que la clase de Religión, al impulsar una educación en clave espiritual, no solo alcance a la esfera personal, sino que también incida en el tejido social, al formar personas más solidarias y comprometidas con la comunidad.

Asimismo, el análisis curricular evidencia que el marco normativo chileno, particularmente la LGE y la legitimidad otorgada al Programa de Religión Católica, brinda oportunidades concretas para integrar la inteligencia espiritual dentro de la planificación escolar. La consolidación de objetivos de aprendizaje transversales y la adopción de metodologías experienciales y activas facilitan un abordaje holístico, en el cual se unen la formación valórica, la reflexión crítica y la apertura a la trascendencia.

No obstante, este proceso no está exento de retos. El primero de ellos es la necesaria diferenciación conceptual entre religiosidad y espiritualidad, a fin de evitar caer en el proselitismo. El segundo desafío radica en la formación de los docentes, quienes requieren herramientas pedagógicas y recursos de acompañamiento que les permitan promover ambientes de interioridad y diálogo, reconociendo y valorando la diversidad de creencias presentes en el aula. Finalmente, urge repensar el lugar de la clase de Religión en un contexto cada vez más secularizado, de modo que se afiance como un espacio de encuentro y no como una asignatura aislada.

El panorama descrito ofrece un horizonte fértil para la innovación educativa. Al concebir la espiritualidad como una dimensión que atraviesa la vida escolar, se posibilita un replanteamiento profundo de las prácticas pedagógicas. Desde el uso de la contemplación, el arte, la escritura personal, hasta

experiencias de servicio y proyectos comunitarios, la clase de Religión puede convertirse en catalizador de un enfoque centrado en la persona, orientado a la integración de saberes y a la construcción de sentido.

La propuesta de una pedagogía del sentido, basada en la inteligencia espiritual, se presenta como un camino que no busca imposiciones dogmáticas, sino que desde la identidad católica de la EREC propicia la formación de seres humanos plenos. La clase de Religión constituye un laboratorio privilegiado para impulsar transformaciones enfocadas en una pedagogía inclusiva y humanizadora.

En definitiva, apostar por la dimensión espiritual en la educación —expresada fundamentalmente en la clase de Religión y proyectada al conjunto del currículo— significa reconocer la esencia de lo humano como un ser de sentido. Se trata de educar no solo para un presente inmediato, sino para una vida con profundidad, esperanza y apertura. Este desafío implica tanto un avance teórico como una práctica pedagógica consciente y contextualizada, capaz de suscitar en los estudiantes la motivación de vivir con propósito y la vocación de transformar

su entorno. Así, la inteligencia espiritual deja de ser un concepto abstracto para convertirse en un componente clave de la formación integral que demandan las sociedades contemporáneas.

En términos concretos, proponemos que el desarrollo de la inteligencia espiritual se haga visible en la clase de Religión a través de un itinerario sencillo y evaluable: no significa agregar contenidos o nuevos objetivos, sino que en la propuesta pedagógica de la clase se incorporen actividades y estrategias que orienten al estudiantado a formular preguntas de sentido, que practiquen el discernimiento y experiencias de búsqueda de trascendencia; las clases pueden combinar un breve momento de interioridad (silencio, contemplación de una obra o lectura orante), un espacio dialógico en el que se discutan dilemas ético-existenciales y proyectos de servicio que vinculen fe y vida. Para sostener este proceso, es fundamental que el profesorado reciba formación sobre la inteligencia espiritual y su desarrollo. Así, la dimensión espiritual dejará de ser un enunciado abstracto y se convertirá en una experiencia cotidiana que enriquece el currículo y el desarrollo integral del estudiante.

7. Referencias

- Arboleda, M. (2024). Los antecedentes teológicos del Papa Francisco y su revolución de la ternura: Una revolución que transforma la teología. *Anales de Teología*, 26(2), 03-17. <https://doi.org/10.21703/2735-634520242622976>
- Botero Martínez, J. L., Ruiz Hernández, F. J., Pérez Vargas, J. J. y Moncada Guzmán, C. J. (2025). Aportes de la inteligencia espiritual a la educación para la paz en Colombia. *Guillermo de Ockham*, 23(1), 87-104. <https://doi.org/10.21500/22563202.6834>
- Cardona, P. (2025). ¿Filosofía para niños coloniza o descoloniza al sujeto? *Revista de Filosofía UCSC*, 24(1), 165-182. <https://doi.org/10.21703/2735-6353.2025.1.24.2913>

- Castañeda, C., Contreras, Y. y Muena, M. A. (2023). La renovación curricular de la clase de Religión en Chile: Un proceso de discernimiento sinodal. *Revista de Educación Religiosa*, 2(6), 49-61. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i6.336>
- Concilio Ecuménico Vaticano II. (s.f.). *Constitución pastoral Gaudium et spes. Sobre la Iglesia en el mundo actual*. Vatican.va https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Conferencia Episcopal de Chile. (2020). *Bases curriculares y programa de estudio. Asignatura Religión Católica*. Área de Educación.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XX*. Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Galioto, C. y Bellolio, C. (2024). La clase de Religión en el sistema escolar de Chile: Problemas y perspectivas desde una aproximación filosófica. *Pensamiento Educativo*, 61(1), 1-10. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.9>
- Gómez, I. (2024). Fundamentos y claves para la implementación didáctica de las Bases Curriculares y Programa de Religión Católica en Chile (EREC, 2020). En I. Gómez y A. Santana (Eds.), *Estrategias de intervención socioeducativas: Caminos para la educación religiosa en el siglo XXI* (pp. 39-82). Escuela de la Fe.
- Gómez Villalba, I. (2011). *La inteligencia espiritual como oportunidad educativa de la ERE*. Delegación Episcopal de Enseñanza de Zaragoza.
- Gómez Villalba, I. (2014). *Educación la inteligencia espiritual*. Khaf.
- González, M. (2022). Espiritualidad crítica en contextos de transformación social en América Latina. *Revista Educación y Cultura*, 133, 53-61.
- González, R. (2022). Educación Religiosa Escolar para una ciudadanía ecológica. *Revista de Educación Religiosa*, 2(5), 59-71. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i5.263>
- Goleman, D. (2022). *Inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Kierkegaard, S. (2007). *Sobre el concepto de angustia*. Alianza.
- Martelo Ortiz, L. O. (2022). ¿Mi mamá es una bruja? Un aporte a la Educación Religiosa Escolar (ERE) desde la práctica religiosa y espiritual de mujeres afrocolombianas. *Anales de Teología*, 24(1), 73-83. <https://doi.org/10.21703/2735-6345020220420105>
- Marion, J.-L. (2013). *Étant donné*. PUF.
- Merino, P. y Gómez, P. (2023). *Teología y diversidad: Ecoteología, cultura del encuentro y del cuidado de los unos a los otros*. UCSC.

- Fidelis, A., Carrizo, A. y Vitória, A. (2024). Multiple perspectives of spiritual intelligence: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100879. <https://doi.org/10.1016/j.ssaoh.2024.100879>
- Muena, M. A. (2024). Educación Religiosa Escolar Católica en Chile: Análisis de sus regulaciones y desarrollo curricular vigente en el contexto latinoamericano. *Revista de Educación Religiosa*, 3(1), 88-103. <https://doi.org/10.38123/rer.v3i1.436>
- Naranjo Higuera, S. A. y Moncada Guzmán, C. J. (2019). Aportes de la Educación Religiosa Escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Newberg, A., & Waldman, M. R. (2009). *How God changes your brain*. Ballantine.
- Novoa-Rojas, F. y Alarcón-Alvear, Á. (2024). Bien común y hospitalidad: Una lectura desde el pensamiento de Jean-Luc Marion. *Anales de Teología*, 26(2), 76-91. <https://doi.org/10.21703/2735-634520242622975>
- Pargament, K. I. (2007). *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred*. Guilford Press.
- Pocasangre Fonseca, M. V. (2024). El desarrollo de la inteligencia espiritual en el nuevo paradigma de la educación religiosa desde una educación por competencias. *Revista de Educación Religiosa*, 3(2), 90-111. <https://doi.org/10.38123/rer.v3i2.485>
- Rojas-Barraza, A. J. y Rojas-Ramírez, E. M. (2024). El significado de la inteligencia espiritual en la praxis de las competencias ciudadanas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 221-237. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3216>
- Díaz Tejo, J. (2022). Educación Religiosa Escolar, libertad religiosa e inteligencia espiritual en Chile, en M. Alonso (Ed.), *Inteligencia espiritual y Educación Religiosa Escolar en contextos de libertad religiosa y de cultos* (pp. 43-90). Universidad Finis Terrae.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma.
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Plataforma.
- Torralba, F. (2021). La potència de la intel·ligència espiritual. *Perifèria: Cristianisme, postmodernitat, globalització*, 9(9), 59-65. <https://raco.cat/index.php/PeriferiaCPG/article/view/398815>
- Viola, J. P. y Velarde, C. (2023). La pandemia como ocasión de crecimiento personal y oportunidad para otro concepto de calidad educativa. *Revista de Filosofía UCSC*, 22(1), 133-150. <https://doi.org/10.21703/2735-6353.2023.22.01.07>

Restauração do Catecumenato: Tesouro Pastoral escondido reencontrado pelo Concílio Vaticano II

Restauración del Catecumenado: tesoro pastoral escondido redescubierto por el Concilio Vaticano II

Restoration of the Catechumenate: hidden pastoral treasure rediscovered by the Second Vatican Council

Luciano Tokarski¹ 

lucianotokarski@yahoo.com.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A proposta desse artigo é apresentar a intuição teológica da restauração do catecumenato pelos padres sinodais no Concílio Vaticano II e, especificamente, compreendê-lo como elemento pedagógico do processo pastoral da Igreja. O catecumenato em sua índole inspira-se na transmissão da revelação de Deus e constitui-se na longa tradição da Igreja. Não se trata de um programa, um novo movimento, uma ferramenta modernista ou uma lista de preceitos catequéticos ou litúrgicos a se cumprir. É o itinerário e a mística do modo mais perene da Igreja em iniciar a pessoa humana no modo de vida de Jesus. O catecumenato é um modo de ser diferenciado e significativo de fazer iniciação à vida cristã. Ele é o coração do processo de evangelização da Igreja. Sendo assim, o processo do catecumenato estrutura-se em uma concisa, definida e íntegra formação mistagógica com tempos e etapas e, sobretudo, com vinculação comunitária com ritos, símbolos e sinais.

Palavras-chave: concílio vaticano II, catecumenato, evangelização, iniciação

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar la intuición teológica de la restauración del catecumenado por los Padres sinodales del Concilio Vaticano II y, en concreto, entenderlo como elemento pedagógico del proceso pastoral de la Iglesia. El catecumenado se inspira en la transmisión de la revelación de Dios y forma parte de la larga tradición de la Iglesia. No es un programa, un nuevo movimiento, un instrumento modernista o una lista de preceptos catequéticos o litúrgicos que hay que cumplir. Es el itinerario y la mística del modo más

¹ Mestrando na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor no curso de especialização em Liturgia na Faculdade Vicentina e no Instituto Arquidiocesano de Formação na Fé. Assessor Eclesiástico da Comissão da Animação Bíblico Catequética da Arquidiocese de Curitiba e Pároco da Paróquia do Divino Espírito Santo. Possui pós-graduação lato sensu em Liturgia pela Faculdade Jesuíta e em Catequética pela Faculdade Vicentina. Licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bacharelado em Teologia pelo Instituto Claretiano Studium Theologicum e pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.



perenne que tiene la Iglesia de iniciar a la persona humana en el estilo de vida de Jesús. El catecumenado es un modo peculiar y significativo de iniciar a las personas en la vida cristiana. Está en el corazón del proceso de evangelización de la Iglesia. Por eso, el proceso del catecumenado se estructura en una formación mistagógica concisa, definida e integral, con tiempos y etapas definidos y, sobre todo, con un vínculo comunitario con ritos, símbolos y signos.

Palabras clave: concilio vaticano II, catecumenado, evangelización, iniciación

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the theological intuition of the restoration of the catechumenate by the Synod Fathers of the Second Vatican Council and, specifically, to understand it as a pedagogical element of the Church's pastoral process. The catechumenate is inspired by the transmission of God's revelation and is part of the Church's long tradition. It is not a program, a new movement, a modernist tool or a list of catechetical or liturgical precepts to be fulfilled. It is the itinerary and mystique of the Church's most perennial way of initiating the human person into Jesus' way of life. The catechumenate is a distinctive and significant way of initiating people into Christian life. It is at the heart of the Church's evangelization process. Furthermore, the catechumenate process is structured in a concise, defined and integral mystagogical formation with defined times and stages and, above all, with a community link with rites, symbols and signs.

Keywords: Second Vatican Council, catechumenate, evangelization, initiation

1. Introdução

O documento de Aparecida deposita sapiencialmente em suas páginas prodigiosas palavras sobre o agir evangelizador da Igreja. “A Igreja querigmática e missionária é uma Igreja peregrina, desinstalada, samaritana, misericordiosa. Tem o Evangelho no coração e nas mãos e acolhe quem está desnordeado, caminha com as pessoas em situações difíceis, cura as feridas. Ela compreende que é tempo de permanecer vigilante e fixar-se no essencial da fé” (DA, #287).

O catecumenato é o eixo condutor que poderá inspirar e conduzir todo processo evangelizador da Igreja. É o caminho propulsor escolhido pela Igreja na modernidade impulsionada pela redescoberta das fontes patrísticas. É um caminho que alavanca à iniciação cristã, o processo sacramental eclesial e o itinerário catequético paroquial, porém vai além. É dinamismo do Espírito que ilumina toda a vida eclesial e suas inúmeras instâncias. É o epicentro de toda a ação evangelizadora da Igreja. O catecumenato iniciará sujeitos na pessoa de Jesus Cristo e os fará perseverar na comunidade cristã.

2. O Catecumenato no processo evangelizador da Igreja

Jesus é o sujeito evangelizador por excelência. Ele é o Evangelho do Pai, o Evangelho da Alegria e o Evangelho da misericórdia. Jesus é o protagonista da missão evangelizadora do Pai. Sua vida e obra anunciam o mistério do Reino e do seu ministério germina a ação evangelizadora da Igreja. “A Igreja nasce da ação evangelizadora de Jesus e dos doze” (Evangelii nuntiandi, #15). A missão evangelizadora da Igreja inspira-se no mandato missionário de Jesus: “ide, pois, fazer discípulos entre todas as nações,

batizai-os em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Ensinai-os a observar tudo o que vos tenho ordenado” (Mt 28:19-20). O evangelista aponta-nos o momento em que o Cristo Ressuscitado envia os discípulos para pregar o Evangelho em todos os tempos e lugares. Então, entendamos, o catecumenato é um ato de natureza eclesial, que nasce do mandado missionário do Senhor.

A ação evangelizadora da Igreja, por meio do anúncio e da transmissão da fé, imita a ação do próprio Deus que se comunica à humanidade dando-lhe o seu Filho e derramando o seu Espírito. A evangelização deverá ser o eco desta comunicação divina, ou seja, deixando-se plasmar pela ação do Espírito Santo e identificando-se com Cristo crucificado, a Igreja revela ao mundo o rosto do amor e da comunhão de Deus. Ora, mais do que discursar sobre elementos ou manifestações divinas, evangelizar é a celebração de um encontro. “Não se começa a ser cristão por uma decisão ética ou uma grande idéia, mas pelo encontro com um acontecimento, com uma Pessoa” (DA, #12).

É exatamente dentro desse complexo e longo processo de evangelização que a Igreja e seus atuais documentos magisteriais irão situar o itinerário de iniciação cristã de adultos, ou seja, o catecumenato é uma etapa privilegiada do processo de evangelização da Igreja. A catequese de iniciação cristã de adultos, por exemplo, está a serviço da evangelização universal da Igreja. De modo particular, “há o âmbito das pessoas batizadas que, porém não vivem as exigências do Batismo, não sentem uma pertença cordial e já não experimentam a consolação da fé” (DC 2020, #41), mas também “há o âmbito daqueles que não conhecem Jesus Cristo ou sempre o recusaram” (DC 2020, #41) e, ainda mais, há “aqueles que hoje pedem ou já receberam

a graça dos sacramentos muitas vezes e não tem uma experiência explícita de fé ou não conhecem intimamente sua força e calor” (DC 2020, #56).

Portanto, o catecumenato, especialmente com adultos, apresenta uma explícita intenção missionária e se estrutura como um complexo orgânico e gradual para iniciar à fé e à vida cristã. Destacaremos a seguir quatro elementos teológicos do processo complexo, orgânico e gradual que é a iniciação cristã com adultos.

2.1 Lugar da relação dialógica com Deus

A revelação de Deus é comunicação, diálogo e realidade transformadora. Deus se revela e revela, em Jesus, “Palavra definitiva do Pai” (Verbum domini, #7), o seu amor, na e pela graça do Espírito Santo. A revelação é a iniciativa autêntica e amorosa de Deus e é orientada a construir fraternidade. Deus, na sua eternidade, habita, e habita no segredo, no silêncio, absoluta contemplação. Porém, Deus nunca quis esconder-se dos seus filhos. Ele desde sempre quis se comunicar ao ser humano. “Em virtude desta revelação, o Deus invisível (cf. Cl 1:15; 1Tm 1:17), no seu imenso amor, fala aos homens como a amigos (cf. Ex 33:11; Jo 15:14-15) e com eles convive (cf. Br 3:38), para os convidar e admitir a participarem da sua comunhão” (VD, #02). Deus se manifesta e realiza o seu projeto de salvação e mostra aos homens seus sinais de amor.

Além disso, Deus procura-nos. Ele sempre vem ao nosso encontro. Por meio da naturalidade da sua essência quis revelar a profundidade de sua existência. É um Deus que toca-nos, acaricia-nos, interroga-nos. Ele deseja a nossa presença e revela sua beleza e sua paz que sozinhos não conseguiríamos reconhecer. Deus declara-nos veementemente o seu amor.

O renomado teólogo o Cardeal J. M. Tolentino (Mendonça, 2006, p. 17) afirma que “acredito num Deus imiscuído, engajado, detectável até pelo impreciso radar dos sentidos, suscetível de ser invocado pelos motores de busca das nossas persistentes interrogações ou do nosso silêncio”. Entre outras palavras, Deus decidiu abrir o caminho de salvação aos seres humanos. Convocou Abraão para fazer dele uma grande nação. O Deus de misericórdia esteve na origem das coisas criadas fazendo-as obra da sua gratuidade. Por meio dos patriarcas revelou-se o Deus Salvador de todos os povos. Ele se revelou o Deus inserido na vida e na história dos seres humanos. Elegeu a Moisés, fez com ele e com os profetas uma aliança de renovação e de reconstrução, libertando-os da escravidão, do pecado e da morte.

“Deus não está unicamente para lá da fronteira do pensável e do dizível: está também aquém; nós vivemos no espanto interminável da sua presença” (Mendonça, 2006, p.17-18). Deus não se cansa de autocomunicar. Sua vida é infinitamente um ofertório. “O Senhor, teu Deus está ao teu lado como valente libertador. Por tua causa ele está contente e alegre, apaixonado de amor por ti, por causa está saltando de alegria” (Is 3:17). Deus que tudo criou não poderia deixar de manifestar o amor por sua obra da criação. Deus mesmo revela o seu nome: amor gratuito.

A revelação de Deus encontra sua plenitude na pessoa de Jesus Cristo, em suas obras e palavras, em sua vida, toda ela marcada pelo mistério de Salvação, sobretudo em sua paixão, morte e ressurreição. A revelação de Deus encontra em Jesus uma nova, definitiva e eterna etapa. A revelação de Deus é o conteúdo de fé eloquente que deve ecoar pela boca catequista e ressoar na vida do catecúmeno que

“consciente e livre procura o Deus vivo e enceta o caminho de fé e da conversão” (RICA, #1).

Sendo assim, o catecumenato é um caminho revelado por Deus que dará ao iniciante a vida nova decidida pelo encontro com Cristo. É um modo de Deus dialogar com as suas criaturas. O catecumenato gera novos filhos no plano salvífico de Deus. Aos catecúmenos que abrem a ação de Deus entenderam que Ele nunca está inativo, distante e omissivo. A Ele pertence à Igreja e os seus processos, o povo, a criação, a humanidade, “todos os filhos e filhas dispersos pelo mundo inteiro” (OE III). O catecumenato, portanto é o lugar para iniciar uma relação dialógica e íntima com Deus.

2.2 O Encontro com Jesus: discipulado e seguimento

Deus se comunicou de muitos modos, por meio de palavras, acontecimentos, sinais e muitas vezes pelos profetas. Deus mostrou-se. Ele em pessoa. Falou-nos definitivamente nestes nossos dias por meio do seu Filho unigênito. Seu Filho é o complemento de sua revelação. O Concílio Vaticano II através do documento *Dei Verbum* afirma que Deus “enviou o seu Filho, isto é, o Verbo eterno, que ilumina todos os homens, para habitar entre os homens e explicá-lhes os segredos de Deus” (DV, #04).

Essa mesma noção é retomada no mais recente documento, sobre catequese de iniciação, publicado pelo Pontifício Conselho para a Promoção da Nova Evangelização: “Jesus inaugura e anuncia o Reino de Deus para cada pessoa. Jesus Cristo, com sua vida, é a plenitude da Revelação: é a plena manifestação da misericórdia de Deus e, ao mesmo tempo, do chamado ao amor que está no coração da pessoa humana” (DC 2020, #15). Jesus inaugura e inicia o

novo tempo de Deus. Definitivamente o encontro com Jesus conduz o iniciante ao mistério de Deus e do seu Reino.

“Jesus nos revela que Deus é amor e, ao mesmo tempo, nos ensina que a lei fundamental da perfeição humana e, portanto, da transformação do mundo, é o novo mandamento do amor” (*Gaudium et spes*, #380). O desafio de Jesus é mudar a escala do nosso agir, do nosso pensar e do nosso olhar. Jesus convida-nos a expandir nossas relações, libertando-nos dos itinerários automáticos.

Jesus é o enviado em nossa carne através do qual a humanidade tem acesso ao Pai no Espírito Santo configurando-nos participantes da natureza divina. Habitando como homem entre os homens, Jesus não somente revela os segredos de Deus, mas leva à realização o projeto salvífico do Pai. Pelo Cristo, Filho único do Pai, somos todos chamados filhos adotivos de Deus. O encontro com a pessoa de Jesus leva o iniciante ao mistério do Pai e do Espírito Santo, ao mistério da Igreja, ao mistério da criação e, em seu modo de vida, ao discipulado e seguimento de Jesus. Jesus nos quer seus discípulos e missionários e não seus empregados ou escravos.

Eis a finalidade do catecumenato: dar a conhecer Jesus, levar a segui-lo e anunciá-lo. Faz-se, enfim salutar recordar as célebres palavras do Papa Francisco no início do seu primeiro documento magisterial, “a alegria do Evangelho enche o coração e a vida inteira daqueles que se encontram com Jesus. Quantos se deixam salvar por Ele são libertados do pecado, da tristeza, do vazio interior, do isolamento. Com Jesus Cristo, renasce sem cessar a alegria” (EG, #1). O discípulo é aquele que se deixou encher com a alegria do Evangelho por meio do catecumenato da Igreja.

2.3 A centralidade do anúncio do Evangelho

A recente reflexão teológico-pastoral da Igreja, desde o Concílio Vaticano II, instiga-nos a procurar novos caminhos de iniciação inspirados no catecumenato dos primeiros tempos da Igreja. O anúncio do Evangelho não pode consentir com o “cômodo critério pastoral: fez-se sempre assim. Convido todos a serem ousados e criativos na tarefa de repensar os objetivos, as estruturas, o estilo e os métodos evangelizadores das respectivas comunidades”, afirma o Papa Francisco (EG, #33).

O diretório de catequese de 1997 salienta a necessidade de “descobrir a centralidade da Palavra de Deus, é a catequese, que, nas suas diversas formas e fases, sempre deve acompanhar o Povo de Deus” (DGC, 1997, #74). O anúncio do Evangelho constitui a centralidade da vida e do ministério batismal. Evangelizar é fazer memória de que a obra de salvação é de Deus e nós somos discípulos e missionários. Escutar a voz do Espírito na Palavra e ler os sinais dos tempos é uma característica fundamental do processo do catecumenato. “É preciso estar em constante movimento de saída, de gestação permanente, sem nos apegarmos a um modelo único de uniforme” (Iniciação à Vida Cristã, #5).

Colocamos o anúncio do Evangelho no centro de todo e qualquer processo iniciático da Igreja. Não se trata de um elemento funcional do sistema religioso, e sim de um princípio fundacional e espiritual. O Papa Paulo VI exprimiu-se dessa forma dizendo que a “Igreja existe para evangelizar, ou seja, para pregar e ensinar, ser o canal do dom da graça, reconciliar os pecadores com Deus e perpetuar o sacrifício de Cristo na Santa Missa, que é o memorial da sua

morte e gloriosa ressurreição” (EN, #14). O Papa Bento XVI na recitação dominical do *Ângelus* de 24 de outubro de 2010 afirmou que a tarefa missionária da Igreja “não é revolucionar o mundo, mas transfigurá-lo, haurindo a força de Jesus Cristo”.

A animação bíblica deve constituir o núcleo propulsor do processo do catecumenato, sobretudo porque a catequese de iniciação é categoricamente cristocêntrica. Colocar Jesus como haste angular do processo catecumenal significa deixar que a Palavra seja fonte primeira da iniciação à vida cristã.

Em suma, o Diretório Geral de Catequese afirma que a catequese “tem de ser impregnada e embebida de pensamento, espírito e atitudes bíblicas e evangélicas, mediante um contato assíduo com os próprios textos sagrados; e recordar que a catequese será tanto mais rica e eficaz quanto mais ler os textos com a inteligência e o coração da Igreja” (DGC, 1997, #127). O catequista é ministro da Palavra, é aquele que se deixa encantar, envolver e moldar-se pela Palavra, é aquele que pronuncia palavras geradas da Palavra de Deus. Os seus catecúmenos são abraçados e apadrinhados pelo ecoar da Palavra.

2.4 A comunidade catecumenal e evangelizadora

Hoje nas novas relações muito se utiliza a expressão “comunidade”. No mundo digital fala-se da comunidade de seguidores ou influenciadores, nos organismos filantrópicos da comunidade de associados ou benfeitores, no ambiente de empreendedorismo usa-se comumente a linguagem comunidade de clientes e fornecedores. Na vida religiosa aqui e acolá escutamos falar de comunidade de batizados, consagrados ou clérigos.

Com a valorização do sujeito na modernidade, por um lado, cresce a busca de cada pessoa em construir sua personalidade, identidade e missão social, mas por outro lado, corre-se o risco da evolução do subjetivismo individual. A pessoa se relaciona com um mundo consumista e individualista o que pode lhe causar desvinculação comunitária. Podem-se emergir relações fluidas e fragmentadas. Todavia, não há que se negar que a pessoa humana constantemente se vê orientada pelos indicativos de coletividade social. Não se é possível viver o minimamente viável em um eterno individualismo. A comunidade, presencial ou virtual, torna-se o lugar de comunicação, de encontro, de identificação, de iniciação, de satisfação e de troca de experiência.

Na tradição do antigo Israel a comunidade era base da convivência social. Ela era o lugar da bênção familiar e das pessoas, sinal da prosperidade da terra, espaço de vivência cultural e construção da identidade de eleitos. Na comunidade o povo daquela época experimentava traços autênticos do amor de Deus e do amor ao próximo. A vida judaica era iluminada pela convivência comunitária social e religiosa.

Na época de Jesus, os valores e as relações comunitárias começam a sofrer impactos. O sistema político do Império Romano e sua religiosidade pagã pulverizam o ambiente comunitário familiar e religioso, em especial. Os impostos aumentavam e empobreciam as famílias. A escravidão psico-religiosa amedrontava a sociedade. Havia violência social intitulada pelos romanos e crescia a falta de assistência social, médica, educacional e econômica para muitas pessoas. As relações estavam envenenadas pela cultura do medo e da opressão. A comunidade de judeus, de nômades, de anciãos rabinos, de essênios, de beduínos sobrevivia em sua

maioria na espera messiânica da reapropriação da coletividade judaica de eleitos do Deus de Abrão, Isaac e Jacó. Na tradição judaica, ser comunidade de fé é ser filho de Sião e vice-versa.

Jesus comunica o mistério do Reino de Deus: uma nova cultura social, um novo modelo de convivência religiosa, um novo projeto de vida livre e responsável. A alegria da renovação comunitária se espalhou pelas regiões da Galileia e atravessou a vida de muitas pessoas. Jesus alargou o sentido da vida comunitária. Para Jesus, a comunidade constitui-se de uma índole transcendente. A comunidade é lugar de experiências profundamente humanas e sagradas. A comunidade é o lugar onde todos podem adentrar e se relacionar.

Jesus se fez comunidade e fez parte da comunidade. Suas relações e manifestações se propunham em direção à vida em comum. Ele queria evitar que as pessoas e suas famílias se fechassem sobre si mesmas. Jesus se fez comunidade com os doze. Jesus se faz parte da comunidade judaica. Ele participava todos os sábados das liturgias em comunidade na sinagoga. Ele peregrinava todos os anos com sua comunidade até o Templo de Jerusalém. E, além disso, as comunidades constituídas por Jesus eram impregnadas pela Palavra, unidas pela oração litúrgica em comum e impulsionadas pela audácia evangelizadora.

Portanto, do mandato evangelizador de Jesus brota a missão evangelizadora da Igreja. Ela é comunidade de evangelizadores, comunidade de batizados e comunidade de missionários. “Sem comunidade, não há como viver autenticamente a experiência cristã” (CC, 2013, #42). Por conseguinte, o catecumenato é esse processo institucional pelo qual se insere iniciados na

vida de comunidade de fé e ao seu serviço. A comunidade que implantou o catecumenato ao passar dos anos catecumenalizada, que por adição associativa, torna-se evangelizadora. A iniciação à vida cristã “não é uma ação facultativa, mas sim uma ação basilar e fundamental para a construção, tanto da personalidade do discípulo, quanto da comunidade. Sem ela, a ação missionária não teria continuidade e seria estéril” (DGC, 1997, #64).

O Ritual da Iniciação Cristã de Adultos [RICA], 2001, em sua introdução, ressalta que “a iniciação dos catecúmenos processa-se gradativamente no seio da comunidade dos fiéis” (DC, 2020, #4). A comunidade é o lugar dos iniciados, dos seguidores de Jesus e é a responsável com aqueles que estão no caminho de fé ou buscam despertar para Jesus. A comunidade de iniciados torna-se o lugar do exercício batismal pelos ministérios, carismas e serviços. O organismo do catecumenato “educa para a vida de fé na comunidade, alimenta-a e renova” (IVC, #55).

Vale ainda destacar que a formação de pequenas comunidades eclesiais missionárias, como prioridade da ação evangelizadora da Igreja, oferece um referencial concreto para os diversos itinerários de iniciação, sobretudo para o catecumenato com adultos.

3. O Processo do Catecumenato com Adultos

3.1. Catecumenato: tesouro pastoral escondido reencontrado

O Concílio Vaticano II referendou o reencontro com o mais antigo processo pastoral da Igreja. Assim escreve a constituição dogmática sobre a Sagrada Liturgia:

Restaure-se o catecumenato dos adultos, com vários graus, a praticar segundo o critério do Ordinário do lugar, de modo que se possa dar a conveniente instrução a que se destina o catecumenato e santificar este tempo por meio de ritos sagrados que se hão de celebrar em ocasiões sucessivas (Sacrosanctum concilium, #64).

O catecumenato de adultos é um processo da Igreja, inspirado no ministério pastoral de Jesus, sustentado pelo Espírito Santo, por meio do qual se quer espalhar o Evangelho pelo mundo. A Igreja existe para evangelizar, ou seja, para anunciar o Evangelho e o Reino, proclamado e realizado em Jesus Cristo.

O itinerário do catecumenato de adultos é dos meios para santificar o tempo presente com orações, bênçãos, escrutínios, exorcismos, entregas e ritos de passagem. “Aqueles que receberam de Deus por meio da Igreja a fé em Cristo, sejam admitidos ao catecumenato, mediante a celebração de cerimônias litúrgicas” (Ad gentes, #14). Fica evidente que no processo do catecumenato, ao mesmo tempo, o conteúdo de fé e a experiência celebrativa caminham por uma única e mesma rota.

“Esforcem-se também por estabelecer ou organizar melhor a formação dos catecúmenos adultos” (DC 2020, #14). O catecumenato é talvez o maior desafio de uma Igreja situada no mundo moderno com uma intensidade de relações virtuais e o encurtamento dos espaços de vivência. Não se trata apenas de uma realidade líquida ou subjetiva, mas de uma despersonalização da identidade e dignidade do ser humano. Porém, é o Evangelho que nos concede o sabor, o sentido e o vigor à pessoa humana.

“Dado que a missão ad gentes é o paradigma de toda a missão evangelizadora da Igreja, o catecumenato batismal, que lhe é inerente, é o modelo inspirador

da sua ação catequizadora” (DGC, 1997, #90). O catecumenato é uma realidade rica, complexa e dinâmica na vida da Igreja. Sua característica fundamental é a gradualidade estruturada em três dimensões fortes. São momentos essenciais, diferentes em si e complementares. É importante frisar que não são meros passos ou momentos sucessivos tampouco somente dimensões do processo.

A dimensão querigmática no catecumenato de adultos consiste que por parte da Igreja há o constante anúncio da pessoa de Jesus. Por parte do Espírito Santo há no interlocutor o despertar à conversão. Por parte da pessoa humana, pela graça de Deus, floresce o desejo da busca, do desvendar e do amadurecimento. O interesse despertado ainda sem ser uma decisão estável e sólida, enfrentará processos de reflexão, desolação e adesão da fé. O Evangelho deve chegar em primeiro lugar na vida do iniciante. O primeiro anúncio é então uma dimensão que perpassa todos os tempos e etapas do itinerário catecumenal. É o elemento centrífugo do Ritual da Iniciação Cristã de Adultos.

Nem sempre se chega ao coração das pessoas pelas palavras ou discursos, no entanto sempre as inquieta quando os evangelizadores e catequistas se utilizam do testemunho e das ações gratuitas. O conhecido adágio querigmático atribuído a São Francisco de Assis poderá exemplificar essa dimensão particular do catecumenato da Igreja: “anuncie em todo momento, se necessário, use de palavras”. Da mesma forma afirma o apóstolo Paulo: como crerão naquele de quem não ouviram falar? E como ouvirão se não houver quem pregue?

Segundo, a catequese de iniciação está a serviço da profissão de fé, ou seja, o caminho pelo qual se

deseja experimentar mais profundamente Jesus Cristo e confessá-lo com o ato de crer. É a dimensão confessional do processo catecumenal: dimensão catequético-instrutiva do conteúdo de fé e dos ritos litúrgicos. Participante na vida comunitária a pessoa inicia suas experiências com o conteúdo de fé, com os mistérios e ritos litúrgicos e com o exercício da caridade e fraternidade, ou seja, “inicia no conhecimento da fé e no aprendizado da vida cristã, favorecendo um caminho espiritual que provoca uma progressiva mudança de mentalidade e de costumes” (AG, #13). É o tempo de aprofundar e amadurecer a fé, confessando-a, sobretudo liturgicamente.

A mistagogia do agir do cristão é a dimensão centrípeta no qual o fiel batizado deve assumir o seu compromisso sacramental e missionário pondo-se a serviço da comunidade, das pastorais e dos movimentos da Igreja. A dimensão mistagógica do processo do catecumenato de adultos se inspira na mística evangelizadora que configurava a vida dos primeiros cristãos. Logo, o agir cristão será missionário se for mistagógico. É o agir mistagógico do cristão que dará resposta ao anseio de infinitude da pessoa humana e a busca de liberdade que existe em todo o coração humano.

3.2 O catecumenato: unidade formada em tempos e etapas

Nas comunidades primitivas o catecumenato de adultos era o caminho eclesial, catequético e espiritual de aperfeiçoamento da conversão pessoal e inicial que chegava ao ápice na experiência sacramental da iniciação cristã. Na noite da Páscoa, a iniciação atingia o seu maior ato.

O catecumenato é uma instituição litúrgico-catequética que nasce e se consolida pela experiência

desenvolvida dentro das comunidades cristãs a partir do fim do séc. II. Essa experiência se difunde, em todas as igrejas locais, durante o século III e a primeira metade do séc. IV. Sofre uma profunda transformação na segunda metade do séc. IV, mas, permanece vital durante o século V. Após este século entra em lenta decadência, vindo desaparecer completamente entre os séculos VII e VIII.

Ao explicar sobre os elementos fundantes do processo do catecumenato de adultos nos primeiros tempos, o renomado catequeta brasileiro Pe. Luiz Alves Lima (2018, p. 34), assim escreve:

O complexo processo que, desde o século II, prevaleceu na Igreja para iniciar os novos membros nos mistérios da fé recebeu o nome de catecumenato: era um conjunto de pregação, práticas litúrgico-rituais, ensino, exercício de vida cristã e acompanhamento pessoal que levava a uma verdadeira conversão ao Evangelho e incorporação a Igreja.

O catecumenato no período antigo é uma prática que nasce das comunidades que se estavam implantando, se constituindo, e por essa razão, a iniciação dos catecúmenos e a perseverança dos iniciados era o fundamento da nova comunidade. O catecumenato contemporâneo, restaurado pelo Concílio Vaticano II, renasce em outra realidade: em uma estrutura eclesial consolidada com pastorais e movimentos, com intensa prática sacramental para as crianças, com ampla expressão do catolicismo popular e com diversas instituições católicas de educação na fé e promotoras da espiritualidade cristã.

O Concílio Vaticano II declara: “restaure-se o catecumenato dos adultos dividido em diversas etapas provocando uma progressiva mudança de

mentalidade e de costume” (SC, 1997, #1). Na mesma Constituição Sacrosanctum Concilium, no número 64: “Restaure-se o catecumenato dos adultos, com vários graus, introduzindo-se seu uso segundo o parecer do Ordinário do lugar, de modo que o tempo do catecumenato, dedicado à conveniente instrução, possa ser santificado por meio de ritos sagrados que se não de celebrar em ocasiões sucessivas”.

Sendo assim, em seis de janeiro de 1972, foi promulgado o Ritual de Iniciação Cristã de Adultos [RICA], 2001, que se configura como um itinerário de iniciação. O catecumenato é tomado não como uma escola, mas como uma iniciação de discípulos que descobrem um caminho. Iniciava-se finalmente uma nova fase na história da catequética da Igreja.

Cabe ressaltar que no início do século XX, na França dos anos 40, apresentaram-se frutuosas experiências acerca do catecumenato de adultos. Não havia um itinerário definido e ordenado. Predominava a criatividade da comunidade e o senso pastoral. No entanto, com o nascimento das primeiras experiências catecumenais os líderes religiosos franceses se viram conscientes da necessidade de socializá-las (com a Igreja de Roma, Espanha, Alemanha, Bélgica, África), estruturá-las e em institucionalizar o processo catecumenal.

O Ritual da Iniciação Cristã de Adultos [RICA], 2001, portanto, indica os passos do processo catecumenal com ritos que marcam a passagem de cada etapa. Divide-se em quatro tempos: pré-catecumenato, catecumenato, purificação e iluminação e mistagogia e três etapas: celebração de admissão no catecumenato, celebração de eleição e inscrição do nome e celebração dos sacramentos na Vigília Pascal.

3.2.1 Tempo do Pré-Catecumenato

É o tempo de divulgação do catecumenato, de acolhida e do acompanhamento personalizado dos candidatos. Consiste no período que se “realiza a primeira evangelização voltada à conversão e se explicita o querigma do primeiro anúncio” (DC 2020, #63).

Na compreensão teológica e pastoral do catequista Nery, o tempo do pré-catecumenato “é um período inicial, diretamente ligado ao que se poderia chamar de primeira evangelização, anúncio primeiro, querigma. Visa diretamente a possibilitar o encontro pessoal com Jesus Cristo e à conversão a ele” (Nery, 2019, p. 284).

Ouçamos a definição do próprio Ritual:

É o tempo da evangelização em que, com firmeza e confiança, se anuncia o Deus vivo e Jesus Cristo, enviado por ele para a salvação de todos, a fim de que os não-cristãos, cujo coração é aberto pelo Espírito Santo, creiam e se convertam livremente ao Senhor, aderindo lealmente àquele que, sendo o caminho, a verdade e a vida, satisfaz e até supera infinitamente a todas as suas expectativas espirituais (RICA, 2001, #9).

O intuito nesta fase é evitar o uso de temas teológico-doutrinários. É tempo de iniciar a experiência com o Evangelho. “É tempo de descobrir a pessoa de Jesus Cristo e n’Ele alicerçar o sentido da vida, manifestação de um chamado profundo à conversão” (Micheletti, 2007, p. 100).

É o período em que os candidatos ou simpatizantes à vida cristã serão acompanhados pelos introdutores. O Concílio Vaticano II corajosamente resgata esse antigo ministério no agir catequético da Igreja. Estes ajudarão os candidatos a darem seus primeiros passos no caminho da fé ao encontro do Senhor. “É

preciso haver um introdutor-acompanhante pessoal que, em nome da comunidade, acolhe o interessado e lhe faz a comunicação dos elementos básicos da fé, mediante contatos informais, disponibilizando-se para o diálogo, a reflexão, a informação e a oração” (Nery, 2019, p. 285).

O documento de estudos da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, ao propor reflexões acerca do catecumenato de adultos, afirma que “não se deve ter pressa para a passagem do pré-catecumenato para o catecumenato. Deve-se esperar o tempo necessário para que os candidatos confirmem suas disposições, manifestem a fé inicial, apresentem sinais de adesão a Jesus Cristo, portanto, de conversão” (CNBB 97, 2010, #125).

3.2.2 A Celebração de Entrada no Catecumenato (RICA #73-96)

Uma primeira grande celebração marca a admissão dos candidatos ao catecumenato. Eles são marcados com o sinal da cruz de Cristo, são convidados a entrar na Igreja e a receber a Bíblia como sinal de ouvintes da Palavra de Deus. Algumas considerações importantes:

- É indispensável à presença da comunidade de fé, dos familiares e amigos dos candidatos, nesta celebração. Participam também ativamente os responsáveis, catequistas, introdutores, que acompanham os candidatos e os apresentam à Igreja.
- Convém que esta celebração aconteça numa missa dominical entre o 2º domingo da Páscoa e o último domingo antes de Pentecostes.
- Apesar de o Ritual prescrever a despedida dos catecúmenos poderão, por razões pastorais,

permanecer até o final da celebração, não participando da Eucaristia.

- Pode-se entregar a cruz após a assinalação da frente e dos sentidos. Trata-se de uma simbologia forte, significando que o catecúmeno procurará configurar a sua vida à cruz do Senhor durante seu processo de iniciação.
- O Ritual também prevê a entrega da Bíblia. Seria interessante que fosse dada de presente ao catecúmeno, como sinal de que a comunidade lhe entrega o tesouro que alimentará o seu espírito durante o catecumenato e por toda a sua vida.
- Aqueles que desejam completar a iniciação ou que já receberam os sacramentos e desejam participar do catecumenato podem ser acolhidos de modo diferenciado, mencionando-se que estão aptos para participar do processo formativo, embora não sejam chamados de catecúmenos, e sim catequizandos.

A celebração de entrada no catecumenato é uma ação litúrgica “marcada pelos elementos fundamentais que caracterizam o início do caminho de fé que a Igreja, representada pela comunidade catecumenal, oferece aos candidatos” (Lelo, 2005, p. 57).

Ademias, essa é uma das curiosidades do novo processo catecumenal restaurado pelo Concílio Vaticano II, ou seja, o catecúmeno será, pois, contado entre os cristãos embora deva esperar o batismo para ser membro do corpo místico de Cristo. “O candidato já é membro da comunidade, um cristão, embora ainda catecúmeno, e participa de muitos anos da Igreja, menos da Eucaristia, se ainda não se fez a primeira Eucaristia. E os

catecúmenos já devem cooperar na evangelização e na edificação da comunidade eclesial” (Nery, 2019, p. 289).

3.2.3 Tempo do Catecumenato

É tempo de contato, estudo e aprofundamento do conteúdo de fé. “É um espaço de tempo em que os candidatos recebem formação e exercitam-se praticamente na vida cristã” (RICA, 2001, # p.19). O catecumenato não é um tempo de lições doutrinárias ou da infusão de uma moralidade controladora. É a fase da experiência comunitária e catequética pela qual o catecúmeno ou o catequizando vivenciará “progressivamente a prática de vida de discípulo de Jesus Cristo e interiorizando-se progressivamente no modo de pensar e agir cristãos, coerentemente com os valores do Evangelho” (Micheletti, 2007, p. 100).

Os conteúdos da catequese catecumenal devem seguir uma hierarquia de verdades que atenda à integridade da mensagem cristã. Segundo o teólogo T. Paro (2019, p. 20), a novidade do tempo do catecumenato com adultos consiste no fato de esse tempo poder “prolongar-se por vários anos, a fim de garantir uma sincera conversão dos catecúmenos e o amadurecimento da fé”. Os conteúdos de fé não devem ser moralizantes ou transmitidos de modo fundamentalista, mas devem ser conduzidos no diálogo e numa postura positiva da transmissão dos dados da fé. “Requer uma catequese mais intensa e em etapas, na qual se desenvolvam as dimensões: doutrinal, moral e litúrgica” (Paro, 2019, p. 20).

Além dos encontros temáticos, este tempo também inclui celebrações que podem ser realizadas em algum momento especial ou após os encontros, dependendo de como foi elaborado o projeto paroquial. O Ritual da Iniciação Cristã de

Adultos [RICA], 2001, recomenda a realização de celebrações da Palavra seguidas de bênçãos, para gravar o ensinamento recebido nos corações, para enriquecer a espiritualidade dos catecúmenos e inseri-los na liturgia.

Sugere-se que as celebrações da Palavra seguidas de uma bênção com imposição de mãos (que pode ser realizada pelo próprio catequista), sejam integradas aos encontros catequéticos, reforçando assim, a dimensão orante da Palavra. Sobre as celebrações da Palavra pode-se consultar o RICA #100; #106-108 e sobre as bênçãos o RICA #119-121; #374 [122-124].

O Ritual apresenta a possibilidade de realizar entregas dos símbolos no tempo do catecumenato, como ritos de transição entre os blocos temáticos (cf. RICA, #53; #65; #125-126). Duas entregas são prescritas: a) Entrega do Símbolo (cf. RICA, #183-187). b) Entrega da Oração do Senhor (cf. RICA, #188-192).

O tempo do catecumenato “é tomado não como uma escola, mas como uma iniciação de discípulos que descobrem um caminho” (Lelo, 2005, p. 50). O Concílio Vaticano II conseguiu resgatar a compreensão bíblica da catequese de iniciação, ou seja, o tempo de catequese propriamente dita, “mais do que ser doutrinária, é focado como discipulado, cuja característica principal consiste em adquirir um modo de ser e de viver consonante ao de Jesus” (Lelo, 2005, p. 50).

Portanto, a dimensão celebrativa do itinerário de iniciação de adultos em seu todo é uma das maiores originalidades do magistério conciliar. No término do tempo do catecumenato, ao começar o tempo litúrgico da Quaresma, que é o tempo da preparação próxima da iniciação cristã, celebra-se o Rito da Eleição ou inscrição do nome.

3.2.4 A Celebração da Eleição ou Inscrição do Nome (RICA #140-151)

Após se ouvir o testemunho dos padrinhos e catequistas e, depois, que os catecúmenos reafirmaram sua vontade de seguir adiante no caminho da fé, julga-se o seu estado de preparação e a Igreja determina se podem aproximar-se dos sacramentos da iniciação cristã na celebração da Páscoa que se aproxima.

Reza-se pelos eleitos, para que a Igreja os conduza ao encontro do Cristo. Convém ainda conforme orienta o Ritual levar em consideração os seguintes elementos:

- A celebração de eleição deverá ser realizada durante a missa do primeiro domingo da Quaresma.
- Os padrinhos, já escolhidos e com a aprovação do pároco, exercem seu ministério pela primeira vez: são nomeados no princípio do rito e se aproximam com os catecúmenos (cf. RICA, #143).
- Procedido o rito de eleição, os eleitos, em razão de sua fidelidade, inscrevem seus nomes no registro dos eleitos.
- O rito de eleição é destinado, exclusivamente, aos catecúmenos, ou seja, àqueles que não foram batizados.

3.2.5 Tempo de Iluminação e Purificação

Com a segunda etapa ou celebração do itinerário do catecumenato “dá-se início ao tempo de purificação e iluminação, coincide com o início da Quaresma” (Tokarski, 2022, p. 14). É profundamente marcado pelas celebrações do Mistério Pascal, intensa preparação espiritual e “purificação o coração e

espírito pelo exame de consciência e pela penitência” (RICA, 2001, #23).

É período pelo qual celebramos o conteúdo de fé e se faz a experiência mais intensa com o mistério de Cristo. O eleito “irá paulatinamente percebendo e acolhendo a relação dinâmica que existe entre Palavra anunciada e o gesto litúrgico” (Micheletti, 2007, p. 100). Aprofundará intensamente a experiência iniciática em Cristo pela oração, penitência, caridade, bênçãos, escrutínios, exorcismos, momentos de entrega e unções sacramentais.

No tempo da purificação e iluminação realizam-se, sobretudo, os escrutínios. São ritos que completam a preparação espiritual dos eleitos.

“A finalidade dos escrutínios que se realizam por meio dos exorcismos é, sobretudo espiritual. O que se procura por eles é purificar os espíritos e corações, fortalecer contra as tentações, orientar os propósitos e estimular as vontades, para que os catecúmenos se unam mais estreitamente a Cristo e reavivem seu desejo de amar a Deus” (RICA, 2001, #154).

São três os escrutínios e devem ser celebrados no 3º, 4º e 5º domingos da Quaresma. Se motivos pastorais exigirem, podem-se escolher outros domingos ou dias de semana. Para cada escrutínio é oferecido um texto evangélico ligado à conversão, que corresponde aos três evangelhos do Ano A, que expressam as três dimensões da vida nova oferecida pelo Cristo: o Evangelho da samaritana (cf. Jo 4:5-42), faz descobrir que o catecúmeno deve se aproximar de Jesus, fonte de água viva; o Evangelho do cego de nascença (cf. Jo 9:1-41) convida o catecúmeno a entrar no reino da luz que é Jesus, renunciando ao pecado; e o Evangelho da ressurreição de Lázaro (cf. Jo 11:1-45) mostra ao catecúmeno a vida com o Cristo como participante de sua ressurreição.

“A liturgia destaca as metáforas dos textos bíblicos quaresmais relacionadas ao ver, à vida nova, à ressurreição. Há diversos ritos, ao longo desse tempo, como o éfeta (abrir-se ao Senhor, libertar-se), o escrutínio (deixar-se escutar intimamente por Deus, avaliação, eleição)” (Nery, 2019, p. 289-290). Nessas celebrações dos escrutínios acontecem os exorcismos. São orações de bênção, cura e libertação dirigidas inicialmente a Deus Pai.

Em seguida, acompanhada pelo gesto de imposição das mãos, é dirigida a Jesus Cristo. Esse rito expressa que toda libertação do mal se realiza mediante o poder de Cristo. É necessário que os eleitos progridam do primeiro ao último escrutínio, na consciência de pecado, na constância da conversão e no desejo de salvação.

Por fim, os ritos de preparação imediata (cf. RICA, #194-207) são ritos de recolhimento e oração para uma melhor preparação dos eleitos para a celebração do Sábado Santo. Convém que os eleitos façam do Sábado Santo um dia de preparação pessoal para os sacramentos. Compõem-se dos seguintes ritos: ritos iniciais, Liturgia da Palavra, recitação do Símbolo, rito do Éfeta, escolha do nome cristão, rito da unção. Convém que essa celebração seja realizada preferencialmente na manhã do Sábado Santo, por um presbítero ou diácono. A escolha do nome cristão prevista no Rito, a critério pastoral poderá ser omitida. A unção pré-batismal ocorre apenas aos não-batizados.

3.2.6 Celebração dos Sacramentos da Iniciação (RICA #210-234)

Segundo a Tradição da Igreja, é costume celebrar os sacramentos da iniciação cristã de adultos, na noite da Vigília Pascal. “Seja a Vigília Pascal considerada como o tempo próprio para a iniciação

nos sacramentos. Contudo, não é proibido que os mesmos sacramentos, por motivos pastorais, sejam celebrados fora desse tempo” (RICA, #8).

É a terceira grande celebração do itinerário catecumenal. “Os eleitos, tendo recebido o perdão dos pecados, são incorporados ao povo de Deus, tornam-se seus filhos adotivos, são introduzidos pelo Espírito, na prometida plenitude dos tempos e ainda, pelo sacrifício e refeição eucarística, antegozam o Reino de Deus” (RICA, #27).

Como de costume, os sacramentos são celebrados após a benção da água. Nesta benção se recorda o mistério do amor de Deus, manifestado nas maravilhas realizadas por Ele desde o começo do mundo e da criação do gênero humano e tomamos consciência da renovação no banho do novo nascimento.

Antes da ladainha, os que serão batizados se aproximam da fonte batismal com seus padrinhos, e se colocam ao redor dela, de tal modo que não impeçam a vista dos fiéis. O presbítero que batiza o adulto também lhe confere o Sacramento da Confirmação (cf. RICA, 2001, #46). Quanto aos catequizandos que já receberam o Batismo e participaram do itinerário catecumenal, estes não participam dos ritos batismais, a não ser juntamente com toda a assembleia na hora da renovação do Batismo. Admite-se que sejam confirmados pelo presbítero e recebam a Eucaristia no mesmo Rito.

O resgate da unidade dos sacramentos do itinerário de iniciação à vida cristã com adultos é sem sombra de dúvidas um dos tesouros teológicos, pastorais e espirituais do Concílio Vaticano II. Concede-se, portanto no tempo da purificação e iluminação a etapa da celebração dos sacramentos de iniciação, ou seja, “com as celebrações e ritos próprios da

Vigília Pascal, durante a qual o catecúmeno recebe os três sacramentos da iniciação (batismo-crisma-Eucaristia), como expressão de mudança de vida, de que já se está iniciado, podendo participar do *mystérion*” (Nery, 2019, p. 290).

3.2.7 Tempo da Mistagogia

É último tempo da iniciação que acontece durante o tempo pascal. Não é a última fase do caminho de fé. Jamais se encerra o processo de discipulado e seguimento de Jesus. “Obtém-se conhecimento mais completo e frutuoso dos mistérios através das novas explanações e, sobretudo da experiência dos sacramentos recebidos” (RICA, #p.38). Sendo assim, no tempo da mistagogia “realiza-se o aprofundamento nos elementos básicos da fé cristã, através, sobretudo, de encontros catequéticos e celebrativos e por meio da participação na vida e missão da comunidade” (Nery, 2019, p. 290).

É o tempo de mergulho no mistério do sacramento celebrado. O neófito começa a “experimentar e compartilhar a eficácia dos sacramentos iniciáticos celebrados e do caminho percorrido com Cristo na Igreja” (Micheletti, 2007, #p.101). O lugar primordial da mistagogia são as missas dos domingos do Tempo Pascal, também chamadas de missas pelos neófitos. Ademais, “é o tempo de consolidar o sentido espiritual do encontro com o Senhor sentindo os efeitos da iniciação sacramental pelos gestos e sinais litúrgicos celebrando-os na comunidade de iniciados” (Tokarski, 2022, p. 15).

Os neófitos podem ser acolhidos na comunidade na missa da oitava de Páscoa, entrando com vestes brancas e velas, por exemplo, para serem solenemente apresentados e inseridos na comunidade. Seria muito indicado que os neófitos sejam convidados a uma participação ativa na comunidade com ações

pastorais como que passem a fazer parte do grupo de introdutores.

“Apesar dos tempos anteriores também terem um caráter mistagógico por introduzirem no mistério de Cristo, esse tempo conduz ao mistério a partir da experiência espiritual dos sacramentos da iniciação e da comunidade” (Tokarski, 2013, p. 76). Enfim, “para encerrar o tempo da mistagogia, realiza-se uma celebração ao terminar o tempo pascal, até mesmo com festividades externas” (RICA, 2001, #27).

A recuperação do caráter mistagógico do itinerário de iniciação e o tempo de mistagogia como seu elemento indispensável foram pontos capitais na propagação da renovação catequética impulsionada pelo Concílio Vaticano II, pois, “quando a Igreja faz mistagogia, torna-se serva de Cristo mistagogo e dá ao cristão a capacidade de se tornar *epópetes*, uma testemunha ocular do mistério de Deus” (Boselli, 2014, p. 28), ou seja, “os neófitos alcançam condições de compreender o sentido teológico por trás dos ritos e símbolos, pois são estes que nos possibilitam tocar o mistério” (Paro, 2018, p. 35).

Conclusão

O teólogo catequeta Roland Lacroix (2014, p. 4) afirma que “o catecumenato foi entendido como um lugar de nascimento da Igreja, inclusive de construção da Igreja e crescimento da Igreja,

a partir da experiência de conversão dos catecúmenos”.

Evangelizar constitui a vocação e natureza própria da Igreja que consiste em levar a Boa Nova a toda humanidade. Não significa prioritariamente levar uma doutrina, mas anunciar a Jesus Cristo e fazê-lo presença. Não haverá evangelização se não houver quem proclame o nome, a doutrina, a vida, as promessas, o reino e o mistério de Jesus. A Igreja, em última análise, transmite a todas as gerações aquilo que foi revelado em Jesus Cristo.

Evangelizar consiste no fato de que Jesus seja encontrado, seguido, amado, testemunhado, adorado, anunciado e comunicado. “Conhecer a Jesus Cristo pela fé é nossa alegria; segui-lo é uma graça e transmitir este tesouro aos demais é uma tarefa que o Senhor nos confiou ao nos chamar e nos escolher” (DA, #18).

O catecumenato da Igreja não se esgota em aplicar um programa ou projeto. Não se trata de determinar ações pontuais na comunidade. O catecumenato é, sobretudo um itinerário evangelizador da Igreja. É um compartilhamento da experiência do encontro com Cristo. “O discípulo sabe que sem Cristo não há luz, não há esperança, não há amor, não há futuro” (Discurso inaugural, #03).

Referências bibliográficas

- Bento XVI. (2007). *Discurso inaugural da Conferência de Aparecida*. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2007/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20070513_conference-aparecida.html
- Bento XVI. (2010). *Exortação Apostólica Verbum domini*. CNBB.
- Bíblia Sagrada. (2022). *Bíblia de Jerusalém: nova edição, revista e ampliada*. Paulus.
- Boselli, G. (2014). *O sentido espiritual da liturgia*. CNBB.
- Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. (2007). *Documento de Aparecida*. Paulinas.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (2013). *Comunidade de Comunidades*. CNBB.
- Congregação para o Culto Divino. (2007). *Ritual da Iniciação Cristã de Adultos*. Paulus.
- Documentos da Igreja. (1997). *Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II*. Paulus.
- Francisco. (2013). *Exortação Apostólica Evangelii Gaudium - a Alegria do Evangelho*. CNBB.
- Lacroix, R. (2014). De la pastoral catecumenal a uma teologia de la iniciación cristiana: modelo catecumenal y acción mistagógica. *Congreso Internacional del Catecumenado*. Santiago.
- Lelo, A. F. (2005). *A Iniciação Cristã: catecumenato, dinâmica sacramental e testemunho*. Paulinas.
- Lima, L. A. (2018). *A catequese do Vaticano II até nossos dias*. Paulus.
- Mendonça, J. T. (2006). *Um Deus que dança: itinerários para a oração*. Paulinas.
- Micheletti, G. (2007). *Minidicionário da Iniciação à Vida Cristã*. Ave Maria.
- Nery, I. (2019). *Catequese com adultos e catecumenato: história e proposta*. Paulus.
- Paro, T. F. (2017). *As celebrações do RICA: conhecer para bem celebrar*. Vozes.
- Paro, T. F. (2018). *Catequese e Liturgia na Iniciação Cristã: o que é e como fazer*. Vozes.
- Paulo VI. (2006). *Exortação Apostólica Evangelii nuntiandi: sobre a evangelização no mundo contemporâneo*. Paulinas.
- Pontifício Conselho para a Promoção da Nova Evangelização. (2020). *Diretório para a Catequese*. CNBB.
- Tokarski, L. (2013). *Diretório Arquidiocesano da Iniciação à Vida Cristã da Arquidiocese de Curitiba*. Arquidiocesana.
- Tokarski, L. (2022). *A ação evangelizadora da Igreja com inspiração catecumenal*. Arquidiocesana

Agradecimientos

Revista de Educación Religiosa logra ofrecer al público cualificados artículos en parte gracias al servicio que realizan algunos expertos, tanto nacionales como extranjeros, por medio de sus evaluaciones.

Para este n.º 3 del volumen III, agradecemos la opinión crítica de:

- Dr. Antonio Calderón Calderón, Universidad Católica del Maule, Chile;
- Dr. Francisco H. Castillo, Loyola University, New Orleans, EE.UU.;
- Mg. Mónica Hernández del Campo, Universidad Católica del Maule, Chile;
- Mg. Ivonne Adriana Méndez Paniagua, Universidad Uniminuto, Colombia;
- Dr. (c) Ciro Javier Moncada Guzmán, Universidad Santo Tomás, Colombia;
- Mg. Daniel Morales Figueroa, Arzobispado de Santiago, Chile;
- Dra. Alejandra Santana López, Universidad Gabriela Mistral, Chile;
- Dr. Javier Vega Ramírez, Universidad Austral de Valdivia, Chile.

